



Este artigo está licenciado sob uma licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Você tem direito de:

Compartilhar — copiar e redistribuir o material em qualquer suporte ou formato.

De acordo com os termos seguintes:

Atribuição — Você deve dar o **crédito apropriado**, prover um link para a licença e **indicar se mudanças foram feitas**. Você deve fazê-lo em qualquer circunstância razoável, mas de maneira alguma que sugira ao licenciante a apoiar você ou o seu uso.

Não Comercial — Você não pode usar o material para **fins comerciais**.

Sem Derivações — Se você **remixar, transformar ou criar a partir** do material, você não pode distribuir o material modificado.

Sem restrições adicionais — Você não pode aplicar termos jurídicos ou **medidas de caráter tecnológico** que restrinjam legalmente outros de fazerem algo que a licença permita.



This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

You are free to:

Share — copy and redistribute the material in any medium or format

Under the following terms:

Attribution — You must give **appropriate credit**, provide a link to the license, and **indicate if changes were made**. You may do so in any reasonable manner, but not in any way that suggests the licensor endorses you or your use.

NonCommercial — You may not use the material for **commercial purposes**.

NoDerivatives — If you **remix, transform, or build upon** the material, you may not distribute the modified material.

No additional restrictions — You may not apply legal terms or **technological measures** that legally restrict others from doing anything the license permits.

II Encontro de Aprendizagem Lúdica



ANAIS - 18 e 19 de novembro de 2016

REALIZAÇÃO



GEPAL
Grupo de Estudos e Pesquisas
Sobre Aprendizagem Lúdica

APOIO



Universidade de Brasília



fapdf
Fundação de Apoio à
Pesquisa do Distrito Federal



II Encontro de Aprendizagem Lúdica

Anais

18 e 19 de novembro de 2016

ORGANIZAÇÃO

Antônio Villar Marques de Sá

Cleia Alves Nogueira

Bárbara Ghesti de Jesus

Brasília – DF

Faculdade de Educação

2017

Projeto gráfico e diagramação: Walner Pessoa
Ilustração da capa: Keila Cristina Araújo Reis
Revisão: Antônio Villar Marques de Sá e Danuzia Queiroz
Financiamento: Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal

COMISSÃO ORGANIZADORA DO II EAL

Antônio Villar Marques de Sá - Presidente
Alessandra Lisboa da Silva
Américo Junior Nunes da Silva
Ana Brauna Souza Barroso
Bárbara Ghesti de Jesus
Cleia Alves Nogueira
Dayse do Prado Barros
Eurípedes Rodrigues Neves
Josinalva Estacio Menezes
Keila Cristina Araújo Reis
Luiz Nolasco de Rezende Júnior
Marcos Paulo Barbosa
Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda
Maria Dalvirene Braga
Mônica Regina Colaço dos Santos
Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas
Simão de Miranda
Virgínia Perpetuo Guimarães Pin
Wesley Pereira da Silva

COMISSÃO CIENTÍFICA DO II EAL

Antônio Villar Marques de Sá - Coordenador
Alessandra Lisboa da Silva
Américo Junior Nunes da Silva
Josinalva Estacio Menezes
Luiz Nolasco de Rezende Júnior
Marcos Paulo Barbosa
Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas
Simão de Miranda

ISBN versão impressa: 978-85-5983-001-9
ISBN versão eletrônica: 978-85-5983-002-6

Ficha catalográfica

S456e Encontro de Aprendizagem Lúdica (2. : 2016 : Brasília).
II Encontro de Aprendizagem Lúdica : anais, 18 e 19 de
novembro de 2016 [recurso eletrônico] / organização Antônio Villar
Marques de Sá, Cleia Alves Nogueira, Bárbara Ghesti de Jesus. -
Brasília : Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2017.

Documento em PDF.
ISBN 978-85-5983-002-6 (E-book).
Inclui bibliografia.

1. Aprendizagem. 2. Jogos educativos. 3. Brincadeiras -
Educação. I. Sá, Antônio Villar Marques de (org.). II. Nogueira,
Cleia Alves (org.). III. Jesus, Bárbara Ghesti de (org.). IV. Título.
V. Título: Anais do II Encontro de Aprendizagem Lúdica.

CDU 371.382

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Faculdade de Educação - Campus Darcy Ribeiro
Universidade de Brasília
70910-900 - Brasília -DF - Brasil

15 O ESPAÇO DO BRINCAR NA ROTINA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

- Andreia dos Santos Gomes Vieira, Universidade de Brasília – SEEDF (andreia.pacp@hotmail.com)
- Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, Universidade de Brasília (teresasc@gmail.com)
- Elisvânia Amaro da Silva, Universidade de Brasília – SEEDF (elis.unb@gmail.com)

1 RESUMO

Este artigo é um recorte de um estudo realizado junto aos professores de Educação Infantil e aos alunos acerca de suas representações sociais sobre as rotinas pedagógicas. Dentre os elementos emergentes das representações docentes, destacam-se o brincar e a brincadeira, o que evidencia o reconhecimento da importância dessas ações no contexto escolar. Na escuta das crianças sobre a rotina pedagógica e sua participação na organização da mesma, esses sujeitos, também, apresentam o brincar e a brincadeira como aspectos considerados importantíssimos durante o período em que permanecem na escola, bem como o espaço que devem ocupar na organização do trabalho pedagógico. Os resultados apontam para a relevância atribuída pelas crianças no que se refere à presença da ludicidade no espaço escolar e ao desafio de efetivar sua participação na organização da rotina que ainda tem, como foco, a figura do professor.

Palavras-chave: Brincar. Rotinas pedagógicas. Educação infantil.

2 INTRODUÇÃO

O brincar se constitui como uma ação comumente observada, sobretudo, no universo infantil, não podendo, portanto, ser desconsiderado pelas instituições destinadas à educação e ao cuidado das crianças.

Este artigo é baseado em uma pesquisa realizada sobre as representações sociais de professores de Educação Infantil sobre as rotinas pedagógicas. Dentre os elementos emergentes das representações docentes, destacam-se o brincar e a brincadeira, o que evidenciou o reconhecimento da importância dessas ações no contexto escolar. Neste estudo, também, foi aberto um espaço para que as crianças se manifestassem quanto à sua compreensão a respeito do que seja a rotina e sua participação em sua organização. Compreendendo que, na rotina pedagógica, o lúdico deve estar contemplado de modos variados, considera-se que ele pode ser um facilitador da aprendizagem e um indutor da motivação dos alunos.

Na sequência, discorreremos sobre a importância do brincar para o desenvolvimento da criança e da rotina pedagógica para o trabalho na Educação Infantil, assim como a relação entre as rotinas e o lúdico.

3 O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SUA IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

O debate pedagógico, acerca do valor da atividade do brincar no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, está alicerçado em diferentes instâncias educativas, desde as Diretrizes curriculares, as políticas públicas, os Currículos e Referenciais até o discurso institucional e pedagógico dos profissionais que lidam com as crianças pequenas que são unânimes quanto à sua presença no trabalho com esses sujeitos.

Neste contexto, a organização do trabalho pedagógico, bem como suas estratégias e suas práticas junto a essa etapa da educação básica, cujas especificidades remetem a indissociabilidade entre o educar e o cuidar, devem estar alicerçadas e perpassadas pela atividade do brincar, a partir da compreensão de sua importância como propulsora de aprendizagens, constituindo-se, segundo Vigotski (2008), como o eixo principal do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária.

Baseado na perspectiva vigotiskiana, a ação da criança sobre o brinquedo, ou sobre o objeto, utilizado como instrumento para a ação do brincar, potencializa a imaginação, atribuindo diferentes significados à brincadeira e ao objeto/ brinquedo em consonância com o enredo lúdico criado no campo simbólico.

Mesmo diante de objetos padronizados, de usos direcionados, a inovação das crianças, por meio da brincadeira, suscita enredos e possibilidades de dialogar com o real e a fantasia. O papel da brincadeira é fundamental para que se tenha a possibilidade de lidar com o maior número de situações relacionais que contribuam para sua formação e para as relações com o outro.

Vigotski (2008) observou a estreita relação entre a brincadeira, a aprendizagem e o desenvolvimento na formação dos sujeitos. Para o estudioso, a construção do pensamento

e da subjetividade é um processo cultural que se dá graças ao uso de signos e ao emprego de instrumentos elaborados por meio da história humana em um determinado contexto.

A aprendizagem se constitui na interação com parceiros mais experientes. Na medida em que a criança se apropria dos conhecimentos do outro, é capaz de formular seus próprios conhecimentos, reconstruir o conhecimento que já tinha e estabelecem novos saberes a partir das funções psicológicas superiores às quais a aprendizagem está interligada.

A priori, esse processo se manifesta em um campo interpessoal e, a posteriori, no campo intrapessoal. Essa dinâmica processual foi nomeada por Vigotski (2008) como Zona Proximal Eminente, que não obedece a uma lógica linear, mas ocorre quando o sujeito consegue transformar o conhecimento adquirido na interação com o outro e, concomitantemente, com o conhecimento que já possui, em novas aprendizagens.

Sendo o professor o principal organizador do trabalho pedagógico com as crianças, é importante que ele organize sua rotina pedagógica tendo o brincar como elemento fundante, pautado no reconhecimento da importância desta atividade para o desenvolvimento e a aprendizagem de seus alunos.

4 EDUCAÇÃO INFANTIL E ROTINAS PEDAGÓGICAS

As práticas pedagógicas, relacionadas ao atendimento das crianças pequenas, estiveram historicamente atreladas à compreensão de criança e da infância da sociedade e, ainda, vinculadas ao lugar que a criança ocupava dentro desse âmbito em seus diferentes momentos.

Dahlberg, Moss e Pence (2003) fizeram essa observação ao apontarem que: “a infância é uma construção social, elaborada para e pelas crianças, em um conjunto ativamente negociado de relações sociais. [...] a

maneira como ela é entendida é determinada socialmente [...] é sempre contextualizada em relação ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 71).

O surgimento do sentimento de infância (ARIÈS, 2011) propiciou à sociedade não apenas o reconhecimento da criança como um ser carente de cuidados, protegido, vigiado e punido, lógica da família burguesa, mas também pôde constatar a presença de outras infâncias: a infância dos excluídos, abandonados, menos abastados.

Isso implicou na consideração da necessidade de se pensar em espaços e em atendimentos específicos às crianças pequenas, uma vez que a concepção educativa procedente do ensino fundamental, etapa consolidada no campo educacional, não atendia as necessidades da criança nessa fase do desenvolvimento humano.

Hoje, a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica. É a área da Educação que a norteia e a delibera sob critérios pedagógicos, dando identidade ao atendimento das crianças pequenas conforme disposto nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica – DCEB (BRASIL, 2013). Entretanto, é ressaltado, nesse documento, de caráter mandatório, que o fato da Educação Infantil estar vinculada à educação não elimina a articulação desta com outras áreas em virtude das necessidades das crianças nesta faixa etária.

Segundo os Estudos da infância, a compreensão da criança, em uma perspectiva que a tome em sua integralidade, demanda um olhar multidisciplinar, em que as diferentes áreas dialoguem e encontrem caminhos mais adequados de atendimento a esses sujeitos (SARMENTO, 2015).

Segundo as DCEB (BRASIL, 2013), o currículo na Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas efetivadas por meio de relações sociais entre as crianças, seus pares e os adultos envolvidos no contexto escolar os quais afetam a construção das

suas identidades. As diretrizes nos chamam a atenção para a importância da reflexão sobre a intencionalidade pedagógica que as subsidiam e a necessária avaliação permanente, por considerarem as práticas como elementos estruturantes do cotidiano das instituições.

Neste sentido, a organização do trabalho pedagógico é fundamental para que as ações, as práticas, os materiais, os tempos e os espaços, permeados pela intencionalidade pedagógica dos professores, tornem-se elementos significativos, também, para as crianças, não como finalidade em si mesma, mas como subsídios fundamentais no desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Entre os elementos presentes na organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, destacamos a rotina pedagógica, que foi objeto de estudo da pesquisa que gerou este artigo e foi considerada questão central nessa etapa de ensino (BARBOSA, 2006).

Segundo de Barbosa (2006, p. 37), as rotinas pedagógicas podem ser vistas como: “produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia a dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade”. À luz do conceito apresentado pela autora, inferimos que não há um único sentido para a rotina pedagógica, o que nos leva a compreendê-la como uma categoria pedagógica provida de sentidos.

5 ROTINAS PEDAGÓGICAS E O BRINCAR

Este estudo analisou as representações sociais de professores da Educação Infantil do Distrito Federal acerca das rotinas pedagógicas. Também foi realizado um trabalho de reflexão da pesquisadora sobre sua própria rotina pedagógica, bem como de compreensão das percepções das crianças acerca dessa rotina em que estão incluídas durante o período escolar.

Inicialmente, foi aplicado o questionário da TALP – Teste de Associação Livre de Palavras – junto a 47 docentes (n=47). Encontramos,

como elementos mais evocados no núcleo central das representações, os termos *organização* (E=20), *planejamento* (E=17) e roda de *conversa/rodinha* (E=11), onde “E” corresponde a quantidade de vezes que cada termo foi pronunciado. As evocações foram realizadas a partir do termo indutor “Elenque seis palavras que representem, em sua opinião, Rotinas Pedagógicas”.

Na zona periférica das representações, concentraram-se os elementos *história*, *brincadeira* e *calendário*. No núcleo central, predominaram as ações relacionadas à responsabilidade do professor quanto à elaboração da rotina, enquanto no sistema periférico emergiram as atividades pertencentes à rotina como sendo ela mesma.

Na investigação juntos às crianças, foram realizadas entrevistas, cujo registro foi realizado por meio de gravação e, posteriormente, analisadas a partir dos pressupostos da análise de conteúdo (BARDIN, 2004).

Na rotina pedagógica observada durante a pesquisa, o brincar constitui-se como uma atividade permanente e com um momento específico, descrito e apresentado para as crianças, por meio de fichas dispostas no quadro para que todos tivessem acesso aos elementos que a compunham, visando à organização do trabalho, do tempo e dos espaços pedagógicos. Notou-se, também, que o brincar se constituiu eixo para diferentes momentos da aula, fazendo-se presente em diversas situações, como, por exemplo: parquinho, brinquedoteca, pula-pula, elementos contidos na rotina apresentada.

Observou-se, ainda, que esses são momentos específicos da rotina que buscaram contemplar o faz de conta no espaço da sala de aula e eram diferentes de outros momentos, nos quais as brincadeiras foram introduzidas com objetivo pedagógico previamente estabelecido pela professora-pesquisadora.

Nesse estudo, foram observados momentos de brincadeiras em que as crianças reproduziram situações vivenciadas em outros momentos

como, por exemplo, a ida ao médico, em que uma menina levou a boneca para que outra criança (o médico) lhe aplicasse uma injeção. Elas utilizaram-se de seus repertórios culturais, acrescidos dos elementos propiciados pelo repertório do outro na constituição da brincadeira e dos papéis sociais que estão representando.

Ao brincar, as crianças desenvolvem diferentes aspectos: cognitivos, afetivos, sociais, motor, psicológicos, os quais propulsionam aprendizagens sobre o mundo, sobre a cultura, sobre sua própria humanidade.

Oliveira (2011, p. 78) afirmou: “toda brincadeira é governada por regras”. Nesse sentido, a autora indica que brincar “constrange as crianças ao mesmo tempo em que as liberta” (OLIVEIRA, 2011, p. 78). Esse processo auxilia as crianças em seu autocontrole, no domínio de impulsos em prol da brincadeira.

Assim, por mais livre que possa parecer uma brincadeira, ela carrega toda uma intenção negociada e regulamentada pelos atores envolvidos. É um campo seguro para experimentar diferentes papéis sociais e compreender a função dos objetos da cultura. Na brincadeira, as crianças produzem e reproduzem cultura.

O faz de conta contribui para o processo de constituição social e cultural da criança. Mesmo quando brincam sozinhas, as brincadeiras revelam regras a serem seguidas e papéis a serem desenvolvidos. A criança observa o adulto e toma para si suas ações durante a ação do brincar.

As situações imaginárias, articuladas e vividas no faz de conta, auxiliam as crianças a se apropriarem de regras sociais, de elementos culturais em um campo significativo. Ao serem inseridas em um novo contexto de faz de conta, a criança tem a oportunidade de lidar com as representações do mundo num contexto livre das pressões reais. Na sala de aula, essa interação pode e deve ser oportunizada pela ação do professor, ao organizar materiais de livre acesso às crianças que contribuam para o enriquecimento dos enredos de modo a

contribuir para a elaboração das brincadeiras, conforme sugere o RECNEI (BRASIL, 1998).

No contexto investigado, não somente a sala onde se deu a pesquisa como também a escola à qual ela pertence, demonstraram carecer de fantasias e de brinquedos que poderiam ampliar as ações simbólicas das crianças. Sendo uma escola de Educação Infantil, avaliamos ser necessário maior investimento no que tange a essas aquisições. Os materiais disponíveis, na sala, para o brincar, foram adquiridos com recurso financeiro da própria professora ou por doações em campanhas feitas pela mesma.

A acessibilidade dos materiais, no caso específico dos brinquedos, é ressaltado no RECNEI (BRASIL, 1998), de modo a permitir que as crianças tenham autonomia para fazer uso dos mesmos: “Usar, usufruir, cuidar e manter os materiais são aprendizagens importantes nessa faixa etária. A manutenção e reposição destes materiais devem fazer parte da rotina das instituições e não acontecer de forma esporádica” (RECNEI, 1998, p. 71).

Os brinquedos são objetos que dão suporte ao brincar e podem ser utilizados de formas distintas, muitas vezes de maneira diferente das quais são produzidos. Por meio de sua criatividade e imaginação, as crianças utilizam diferentes materiais para a ação do brincar. Objetos que não são brinquedos tornam-se um componente do brincar, ao serem utilizados com diferentes propósitos enriquecendo ou inventando brincadeiras, como podemos observar na figura a seguir.

Figura 1: Brincadeira faz de conta



Fonte: arquivo pessoal.

A brincadeira acima foi elaborada pelos alunos utilizando a tampa da caixa de bloquinhos de madeira. Ao invés de brincar com os bloquinhos, elaboraram uma forma de usar a tampa riscando linhas que seriam as dimensões de um campo de futebol, no qual não poderiam deixar que a bola atingisse seu lado do campo.

Esse episódio mostrou como as crianças elaboram diferentes repertórios de brincadeiras, produto de suas interações, sua fantasia, sua criatividade e sua inovação. O manuseio e a exploração de objetos, de materiais e de brinquedos devem ser instigados, valorizados e oportunizados pelo professor. Ressalta-se, no entanto, que não se deve confundir os momentos de brincadeira livre e de faz de conta com procedimentos ou situações didáticas planejadas e executadas com a supervisão do professor, destituídas de desejos e de escolhas das crianças. O espaço, para a brincadeira, deve existir sem que o professor busque didatizar as ações das crianças.

Cohn (2005) assinalou que as crianças não sabem menos que os adultos, sabem coisas diferentes, ou seja, crianças produzem cultura de maneira particular e autônoma e essa produção dialoga com a cultura adulta. Esse raciocínio nos leva a refletir sobre quão complexa e rica é a produção infantil, na medida em que há uma diversificação inestimável de produções arraigadas de sentidos e de significados que, muitas vezes, não são consideradas na organização do trabalho pedagógico.

Na escuta sobre o que as crianças tinham a dizer sobre as rotinas pedagógicas, ficou evidenciado o reconhecimento que elas possuem da escola como lugar de aprendizagem, em que se adquire conhecimentos diferentes daquele que se tem em casa e, ainda, que é possível e bom aprender brincando. “Quando agente vem na escola, a gente aprende. Igual agente tava pulando amarelinha a gente tava brincando aprendendo” (Aluno EV, informação em áudio).

A fala de EV evidenciou a importância do brincar no processo de aprendizagem e do

desenvolvimento das crianças, assim como indicou Vigotski (2008), ao referir-se que a brincadeira constitui recurso privilegiado de desenvolvimento da criança, em especial na fase correspondente à pré-escola.

As crianças, também, fizeram referência ao brincar como parte da organização da estrutura da rotina durante os momentos livres como o parquinho e a brincadeira de casinha. Quando interrogadas sobre o que gostam na escola, surgem respostas como:

Pra mim ... brincar e ir pra escola. Eu gosto da parte do parquinho (Aluno EM, informação em áudio).

Da parte do parquinho (Aluno EV, informação em áudio).

Eu gosto da parte de brincar. Eu gosto de boneca (Aluno M, informação em áudio).

Baseada em observações cotidianas, percebe-se que, ainda hoje, permeia, nas instituições de Educação Infantil, a concepção de educação baseada na escolarização influenciada pelo Ensino Fundamental. Por mais que a brincadeira seja fundamental para o processo de aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, poucos são os espaços e os momentos destinados para tal ação.

Francisco (2006) traz essa reflexão ao afirmar que, no Ensino Fundamental, o tempo de brincar restringe-se à hora do recreio e, na Educação Infantil, ao momento do parque e/ ou em intervalos de espera, pois há maior preocupação por parte dos profissionais com o cumprimento das atividades propostas em benefício aos conteúdos e aos objetivos vislumbrados pelo professor.

Retomando os questionamentos dirigidos às crianças, quando perguntadas sobre o que achavam da rotina e o que ela significava (era), o brincar e a brincadeira se manifestaram seja para expor aquilo de que costumam brincar, seja para reivindicar mais espaços destinados a isso ou para reclamar do que não gostam de fazer.

A gente brinca com a brincadeira. Toma cuidado com o corpo e não se machucar e nem empurrar o coleguinha (Aluno EM, em áudio).

A gente brinca de pega pega, pique alto, de pular (Aluno LE, em áudio).

Eu brinco de carro, fingindo que aquilo é um carro ... é um balanço... é sério (Aluno P, em áudio).

A gente brinca. A gente brinca do jeito que a gente que (Aluno M, em áudio).

A brincadeira, o brincar e o lúdico mostraram-se muito valorizados pelas crianças, o que se considera que deve se estender às instituições de Educação Infantil e aos profissionais que nela atuam, uma vez que se constitui tanto como uma via de aprendizagem quanto como uma demanda das próprias crianças. Para tanto, é necessário repensar a posição dos adultos em relação às crianças, de maneira a romper com a visão “adultocêntrica” em relação à ludicidade das crianças (FRANCISCO, 2006, p. 151).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A brincadeira, ou o brincar, além de eixo norteador das práticas na Educação Infantil, conforme a resolução nº 5 de dezembro de 2009 (BRASIL 2009), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o brincar é o principal ofício das crianças da Educação Infantil, sendo possível sinalizar que ele seja tão importante e fundamental para o desenvolvimento das crianças quanto o alimento que as nutrem. Enquanto o alimento satisfaz as necessidades orgânicas, o brincar alimenta as dimensões cognitivas, afetivas, sociais.

As diferentes linguagens e as práticas sociais, a serem desenvolvidas com as crianças, na Educação Infantil, devem priorizar o brincar como eixo norteador e integrador para que as atividades escolares tenham concretude e sejam significativas para os alunos.

Professores que trabalham com essa etapa de ensino têm que considerar a linguagem do brincar como prioritária no desenvolvimento de seus alunos, de modo a não restringi-la aos momentos de brincadeira livre como o parquinho, mas ampliar sua presença, sobretudo, no espaço da sala de aula. Mais do que garantir espaços de brincadeira, se faz necessário tornar a ludicidade um efetivo norteador da rotina pedagógica, uma vez que isso pode contribuir para a efetivação de uma prática que a considere ao longo de toda a rotina e não apenas em momentos esporádicos.

Neste estudo, cujo interesse foi analisar as representações sociais de professores, a emergência do brincar e da brincadeira no sistema periférico das representações sinalizaram o reconhecimento de sua presença e de importância na organização do trabalho pedagógico.

Enfatizamos, ainda, que o protagonismo das crianças nas rotinas pedagógicas é um desafio, ao mesmo tempo em que apontamos que essa é uma necessidade para a prática educativa na Educação Infantil e para a emancipação das crianças.

7 REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- BARBOSA, M. C. S. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Brasília: MEC. CNE/CEB, 2009. Disponível em: <www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em: 13 out. 2016.
- BRASIL. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 6 abr. 2016.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COHN, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *A Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 37-57.
- FRANCISCO, Z. F. “Zê, tá pertinho de ir pro parque?” O tempo e espaço do parque em uma instituição de Educação Infantil. In: *58ª Reunião da SBPC*, 2006, Florianópolis, SC. Anais... Florianópolis, SC, 2006. Disponível em: <www.sbpnet.org.br/livro/58ra/SENIOR/RESUMOS/resumo_764.html>. Acesso em: 28 maio 2015.
- OLIVEIRA, Z. de M. R. de. *Jogo de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis*. São Paulo: Cortez, 2011.
- SARMENTO, M. J. Uma agenda crítica para os estudos da criança. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015.
- VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. jun. 2008. Disponível em: <www.ltds.ufrj.br/gis/antiores/rvgis11.pdf>. Acesso em: 13 out. 2016.