

RESSALVA

Atendendo solicitação do(a) autor(a), o texto completo desta dissertação será disponibilizado somente a partir de 21/12/2019.

THAÍS OLIVEIRA DE SOUZA

**O ESPAÇO DA BRINCADEIRA NOS CONTEXTOS PRÉ-ESCOLAR E
ESCOLAR DE CRIANÇAS DE QUATRO A SEIS ANOS, NO BRASIL E
EM PORTUGAL**

ASSIS

2017

THAÍS OLIVEIRA DE SOUZA

**O ESPAÇO DA BRINCADEIRA NOS CONTEXTOS PRÉ-ESCOLAR E
ESCOLAR DE CRIANÇAS DE QUATRO A SEIS ANOS, NO BRASIL E
EM PORTUGAL**

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de Doutora em Psicologia (Área de Conhecimento: Psicologia e Sociedade)

Orientadora: Dra. Elizabeth Piemonte Constantino

Bolsista: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Bolsa no país: Processo FAPESP nº 2013/23046-6; Bolsa BEPE: Processo FAPESP nº 2015/03693-2.

ASSIS

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F.C.L. – Assis – Unesp

S729e Souza, Thaís Oliveira de
O espaço da brincadeira em contextos pré-escolar e escolar de crianças de quatro a seis anos, no Brasil e em Portugal / Thaís Oliveira de Souza. Assis, 2017.
143 f. : il.

Tese de Doutorado – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientador: Dr^a Elizabeth Piemonte Constantino

1. Brincadeiras. 2. Educação de crianças. 3. Ensino fundamental. 4. Aprendizagem. 5. Crianças - Desenvolvimento. I. Título.

CDD 372.21

Thaís Oliveira de Souza

O ESPAÇO DA BRINCADEIRA NOS CONTEXTOS PRÉ-ESCOLAR E
ESCOLAR DE CRIANÇAS DE QUATRO A SEIS ANOS, NO BRASIL E EM
PORTUGAL

Tese apresentada à Universidade
Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de
Ciências e Letras, Assis, para obtenção
do título de Doutora em PSICOLOGIA.
(Área de Conhecimento: PSICOLOGIA E
SOCIEDADE)

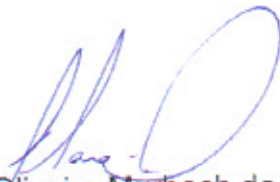
Data da Aprovação: 21/12/2017

COMISSÃO EXAMINADORA

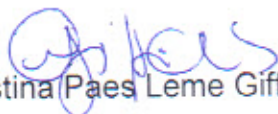


PRESIDENTE: PROF. DR. Elizabeth Piemonte Constantino - UNESP/ASSIS

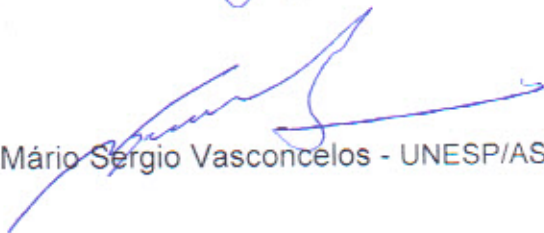
MEMBROS:PROFA. DRA. Maria Gabriela Correia de Castro Portugal - Universidade de
Aveiro/Portugal



PROF. DR. Flávia Cristina Oliveira Murbach de Barros - FIO/Ourinhos



PROFA. DRA. Ana Cristina Paes Leme Giffoni Cilião Torres - UEL/Londrina



PROF. DR. Mário Sérgio Vasconcelos - UNESP/ASSIS

A Mario...

E o companheirismo apresentar-se-á sempre em cada gesto

Por mais simples que seja, por mais complexo

Sempre será maior que a palavra,

Pois palavra nenhuma expressa a grandeza do que sinto

Aprendi contigo a tentar ser sempre melhor do que sou

Prendeste-me junto a ti e, mesmo assim, sou cada vez mais livre

AGRADECIMENTOS

Agradeço à FAPESP pelo apoio financeiro que tanto contribuiu ao desenvolvimento deste trabalho no Brasil (Processo nº 2013/23046-6, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP) e em Portugal (Processo nº 2015/03693-2 Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP).

A minha orientadora, professora Dra. Elizabeth Piemonte Constantino, que com paciência e dedicação me orientou na elaboração deste trabalho.

A minha supervisora de Doutorado Sanduíche, professora Dra. Gabriela Portugal, por ter me recebido tão bem em Portugal, orientando-me e contribuindo de forma imensurável para esta investigação.

A banca examinadora pelas sugestões e contribuições.

A Mario C. Baldiotti, pela compreensão e imensa ajuda em todos os momentos que mais precisei.

A meus pais, Efigênia e José Venâncio, meu irmão, Thiago, que mesmo distantes fisicamente sempre me apoiaram, buscando me ajudar de todas as formas.

Aos colegas do curso, em especial, Kátia, Socorro e Fabíola, pelo companheirismo e auxílio em vários momentos de minha trajetória.

A todos os participantes da pesquisa, no Brasil e em Portugal... Muito obrigada!

SOUZA, Thaís Oliveira de. **O Espaço da brincadeira nos contextos pré-escolar e escolar de crianças de quatro a seis anos, no Brasil e em Portugal.** 2017. 143 f. Tese (Doutorado em Psicologia). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2017.

RESUMO

O objetivo geral deste estudo foi de investigar como são produzidas as brincadeiras nos contextos pré-escolar e escolar, no Brasil e em Portugal, considerando as condições institucionais e as formas de brincar de crianças de quatro a seis anos, bem como, o papel da mediação da escola nesse processo. Para isso, buscamos levantar os recursos físicos e materiais disponíveis para a brincadeira e a organização espaço-temporal do brincar nas instituições; identificamos e analisamos os tipos de brincadeiras desenvolvidas nos diferentes contextos e como as crianças observadas concebem as atividades do brincar. Para realizar tal investigação elegemos a metodologia qualitativa baseada no referencial da Teoria Histórico-Cultural, considerando o desenvolvimento cultural um processo vivo. A pesquisa de campo foi desenvolvida em duas instituições brasileiras e uma portuguesa, em turmas do pré-escolar e do 1.º ano do Ensino Fundamental. O procedimento seguiu três etapas: a) entrevista individual semiestruturada com os dirigentes da instituição, a fim de caracterizá-la; b) observações participantes das brincadeiras, mediante utilização de um roteiro e preenchimento de fichas de observação, sendo todo o contato com o grupo de crianças registrado em diários de campo; c) entrevistas semiestruturadas com as crianças, a fim de complementar os dados da observação e levantar informações acerca das brincadeiras e preferências. Ao investigar o lugar do brincar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, após a Lei nº 11.274/06 no Brasil, constatamos que há variações do tempo de brincar entre as escolas e as turmas pesquisadas, nos dois países, o que demonstra que o horário de brincar é tanto determinado pela equipe gestora, como por cada educadora. Os principais resultados indicaram que, no Brasil, as crianças do pré-escolar brincam mais dentro da sala, do que fora dela, em momentos determinados pelas educadoras. Muitas brincadeiras são escolhidas e controladas pelas professoras. Em Portugal, as crianças do pré-escolar possuem mais liberdade para escolher o que querem brincar dentro da sala, sendo mais habitual episódios com o jogo protagonizado, visto que a própria sala possui uma área destinada ao brincar de faz-de-conta. Quanto ao 1.º ano do Ensino Fundamental, nos dois países, o brincar estava restrito ao período de intervalo e não contava com a organização e participação do adulto. Em relação aos tipos e conteúdos do brincar, não foram observadas acentuadas diferenças entre os países, o que pode ser explicado pela constante troca cultural existente entre Brasil e Portugal. Nos dois países verificamos atividades voltadas à alfabetização e ao letramento. Nas pré-escolas muitas atividades possuíam a intenção de transmitir conteúdos, sendo obrigatórias e geradoras de avaliações. Acreditamos que o papel do educador frente ao brincar deve ser o de mediador, no sentido de oportunizar variadas experiências, criar situações enriquecedoras e trazer novos elementos às brincadeiras, a fim de torná-las condizentes com os interesses e potencialidades das crianças, fazendo avançar o nível de seu desenvolvimento. Frente às diversas transformações na sociedade que diminuíram os espaços de brincar, a escola, local onde as crianças passam considerável tempo de suas vidas, precisa assegurar o tempo e espaço do brincar.

Palavras-chave: Brincadeiras. Educação de crianças. Ensino Fundamental. Aprendizagem. Crianças – Desenvolvimento.

SOUZA, Thaís Oliveira de. **The space of play in the pre-school and school contexts of children four to six years in Brazil and Portugal.** 2017. 143 f. Thesis (Doctor in Psychology). São Paulo State University (UNESP), School of Sciences, Humanities and Languages, Assis, 2017.

ABSTRACT

The main objective of this study was to investigate how the play are produced in the pre-school and the school contexts, in Brazil and Portugal, considering the institutional conditions and the forms of playing of children from four up to six years, as well as the role of the school mediation in this process. For this goal, we describe the physical and material resources available for play and the space-time organization of play in the institutions; we identify and analyze the kind of play developed in the different contexts and how the observed children conceive the activities of the play. In order to carry out such research, we chose the qualitative methodology based on the Socio-historical Theory, which considering the cultural development as a living process. The field research was developed in two Brazilian institutions and one Portuguese institution, in the pre-school and the first year of Elementary School. The procedure followed three stages: a) a semi-structured individual interview with the directors of the institution, in order to characterize it; b) participant observations of the plays, using a script and filling outobservation cards, here all the contact with the group of children was registered in field diaries; c) semi-structured interviews with the children, in order to complement the observation data and to gather information about the games and preferences. In investigating the place of play in Early Childhood Education and Elementary Education, after the Law No. 11.274 / 06 in Brazil, we found that there are variations in playing time between the schools and the surveyed groups in both countries, which shows that the time is determined both by the management team and by each educator. The main results indicated that, in Brazil, pre-school children play more in the classroom on times determined by the educators. Many plays are chosen and controlled by the teachers. In Portugal, pre-school children have more freedom to choose what they want to play in the classroom, being the make-believe play more usual, since the room itself has an area for the role-playing. For the first year of Elementary School, in both countries, play was restricted to the interval period and did not count with the organization and participation of the adult. In what regarding the kinds and contents of play, there were no observable differences between the two countries, which can be explained by the constant cultural exchange between Brazil and Portugal. In both countries we find activities focused on literacy. In pre-schools many activities had the goal of transmitting contents, being obligatory and generating evaluations. We believe that the role of the educator in relation to play should be of mediator, in the sense of providing various experiences, creating enriching situations and bringing new elements to the games, in order to make them compatible with the interests and potential of the children, advancing the level of its development. Once the school is the place where children spend a considerable time of their lives and a lot of transformations in society have diminished the play spaces, the educator must ensure the time and the space of play.

Keywords: Play. Childhood Education. Elementary School. Learning. Child - Development.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Desenhos nos Diários de Campo.....	37
Figura 2 – Desenhos nos Diários de Campo.....	38
Figura 3 – Sala Jardim I, Escola Adélia, Brasil.....	45
Figura 4 – Área externa, Escola Adélia, Brasil.....	46
Figura 5 – Área externa coberta, Escola Adélia, Brasil.....	47
Figura 6 – Área externa, Escola Dora, Brasil.....	48
Figura 7 – Sala de atividades do Jardim I, Escola Dora, Brasil.....	49
Figura 8 – Área externa da instituição, Escola Florbela, Portugal.....	53
Figura 9 – Área externa utilizada para o brincar, Escola Florbela, Portugal.....	54
Figura 10 – Sala de atividades do pré-escolar, Escola Florbela, Portugal.....	54
Figura 11 – Decoração, pré-escola, Escola Florbela, Portugal.....	55
Figura 12 – Formas de organização e rotina do pré-escolar, Escola Florbela, Portugal....	56
Figura 13 – Organização rotina, pré-escolar, Portugal.....	57
Figura 14 – Desenho criança 5 anos, Brasil, 2015.....	88
Figura 15 – Amarelinha, Brasil, 2014.....	104
Figura 16 – Jogo da Macaca, Portugal, 2016.....	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição de turmas e participantes da pesquisa.....	42
Tabela 2 – Distribuição das horas de pesquisa de campo e quantidade de dados.....	43
Tabela 3 – Número de respostas acerca do que é ou não é considerado brincadeira.....	72
Tabela 4 – Respostas acerca do que é ou não é considerado brinquedo.....	74
Tabela 5 – Respostas sobre se há hora certa para brincar e estudar.....	97
Tabela 6 – Respostas relativas a brincar menos ou mais no presente ano.....	100
Tabela 7 – Preferências quanto a brincar dentro ou fora da sala de atividades.....	109
Tabela 8 – Preferências quanto a gostar mais de brincar em casa ou na escola.....	111
Tabela 9 – Respostas sobre ter ou não brinquedos suficientes na escola.....	113
Tabela 10 – Distribuição das fichas em relação ao ambiente observado.....	115
Tabela 11 – Quantidade de episódios com e sem tentativa de transmissão de conteúdos	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Respostas de justificativa do porque é ou não brincadeira.....	73
Quadro 2 – Respostas justificativas ao que é ou não brinquedo.....	75
Quadro 3 – Respostas para o que é brincar.....	76
Quadro 4 – Percepção das crianças quanto às diferenças entre turmas.....	99
Quadro 5 – Tipos de brincadeiras.....	116
Quadro 6 – Atividades de estudo.....	123

SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS	11
1. CONHECENDO AS REALIDADES: CONTEXTOS E TRAJETÓRIAS DE BRASIL E PORTUGAL	16
1.1 A educação infantil no Brasil e seu desenvolvimento ao longo do século XX.....	18
1.2 A educação da infância em Portugal e seu desenvolvimento nos séculos XIX e XX	20
2. DESENVOLVIMENTO INFANTIL PARA A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	25
2.1 A periodização do desenvolvimento e a crise dos sete anos.....	29
2.2 O brincar como atividade principal no período pré-escolar.....	32
3. O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	36
3.1 A coleta dos dados: os instrumentos de pesquisa e os procedimentos.....	39
3.2 A pesquisa de campo e os participantes.....	41
3.3 O campo de pesquisa no Brasil.....	43
3.4 O campo de pesquisa em Portugal.....	51
4. O QUE É BRINCAR?	59
4.1 O que é o brincar na Teoria Histórico-Cultural?.....	59
4.2 Como os adultos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem veem o brincar?	66
4.3 O que é brincar para as crianças?.....	71
5. TEMPOS DE BRINCAR: A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA ENSINO FUNDAMENTAL	79
5.1 A transição do brincar para a atividade de estudo: periodização do desenvolvimento psíquico infantil.....	82
5.2 Tempo de brincar e tempo de estudar: retratos da pesquisa.....	94
6. O ESPAÇO DO BRINCAR: DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL	102
6.1 O brincar dentro e fora da sala/na escola e em casa.....	107
6.2 Do que as crianças brincam no Brasil e em Portugal.....	114
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	131
APÊNDICES	137

PALAVRAS INICIAIS

A presente pesquisa se define como um estudo de campo de cunho qualitativo, que tem como objetivo geral investigar como são produzidas as brincadeiras nos contextos pré-escolar e escolar, considerando as condições institucionais e as formas de brincar de crianças de quatro a seis anos, bem como, o papel da mediação da escola nesse processo, no Brasil e em Portugal¹. A partir das relações sociais concretas que essas crianças estabelecem com o contexto educacional dos referidos países pretende-se, especificamente: levantar os recursos físicos e materiais disponíveis para a brincadeira e a organização espaço-temporal do brincar nas instituições; identificar e analisar os tipos de brincadeiras desenvolvidas nos diferentes contextos e como as crianças observadas concebem as atividades do brincar. No contexto brasileiro tais questões serão consideradas tendo em vista a antecipação da escolaridade, a conhecida lei de nove anos.

O interesse pelo tema surgiu a partir de reflexões acerca do espaço do brincar em instituições de Educação Infantil (EI) e de Ensino Fundamental (EF), desse último mais precisamente do 1.º ano². As transformações políticas e sociais que contextualizam a infância no Brasil abrem novos pontos de questionamento acerca da proposta pedagógica e de sua prática nas instituições escolares.

O tema também está relacionado às minhas³ vivências e experiências em pesquisas sobre o assunto. Apesar da minha formação inicial ser em Psicologia, desde o início do curso de graduação o campo da educação tem despertado meu interesse, o que me levou a participar de alguns projetos de pesquisa e extensão na área. Iniciei meu mestrado em Educação, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no ano de 2011 e entrei para o Núcleo de Pesquisa e Estudos sobre a Criança (NUPEC), liderado pela professora, orientadora de mestrado, Dra. Adelaide Alves Dias. Meu mestrado em educação seguiu a linha de pesquisa em Políticas Educacionais, no qual desenvolvi um estudo acerca da formação docente dos educadores⁴ de

¹A pesquisa foi realizada com bolsa da FAPESP (Bolsa no país: Processo FAPESP nº 2013/23046-6; Bolsa BEPE: Processo FAPESP nº 2015/03693-2), tendo sido desenvolvida no Brasil e em Portugal, mantendo os mesmos objetivos nos dois contextos. Em Portugal foi realizado um período de Doutorado Sanduiche na Universidade de Aveiro, sob a supervisão da professora Dra. Gabriela Portugal.

² Com a aprovação da ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, a nomenclatura “séries” foi alterada para “anos”. Desse modo, quando utilizamos a construção “1.ª série” nos referimos à primeira turma do Ensino Fundamental, antes da ampliação da escolarização. E quando utilizamos a construção “1.º ano” nos referimos à primeira turma do Ensino Fundamental de nove anos.

³ Peço licença para dissertar na primeira pessoa do singular.

⁴ Preferimos utilizar o termo “educadores” para nos referirmos tanto a professores quanto a auxiliares de educação infantil.

creche (crianças de zero a três anos), em cinco instituições de Educação Infantil na cidade de João Pessoa na Paraíba⁵ (SOUZA, 2013). Dentre os métodos da pesquisa de campo, utilizei observações da prática docente⁶. O objetivo do meu trabalho no mestrado foi de avaliar a qualidade das relações que os educadores promovem com as crianças na creche, considerando também as representações sociais do educador sobre o educar, cuidar, brincar e a criança. Os dados demonstraram um nível baixo de formação inicial dos educadores, ações de cunho maternalista, a prática do brincar desvinculada das ações educativas, além de pouco empenhamento do adulto na sua relação com as crianças. As experiências vivenciadas no convívio com adultos e crianças produziram novos questionamentos acerca das atividades pedagógicas e livres realizadas dentro das instituições.

A educação infantil no Brasil enfrenta, atualmente, muitos desafios a serem superados. Temos ainda, problemas relacionados à falta de recursos, bem como a visão de que a creche e a pré-escola são instituições apenas de “cuidados”. Tal visão se reflete, por exemplo, na contratação de pessoas leigas para o ofício de educador. Mesmo que a legislação exija uma qualificação profissional, são inúmeros os casos de órgãos públicos que aproveitam brechas na Lei para contratar pessoas sem formação na área por um baixo custo, como é o caso da contratação de auxiliares de creche (SOUZA, 2013). Foi mergulhada nessa realidade que, na Paraíba, presenciei práticas e discursos que denunciavam a necessidade de mais atenção a essa etapa da educação básica.

O brincar, apesar de ser considerado como de grande importância na aprendizagem e no desenvolvimento infantil, tendo incontestável reconhecimento por parte dos adultos ao menos em seus discursos, mostrou-se, na prática, negligenciado em vários momentos nos contextos pesquisados em meu trabalho. Face aos aspectos levantados, os quais indicam que o brincar ainda ocupa um lugar secundário no processo educativo da criança, é que delimito o tema principal de investigação desta tese de doutorado.

O brincar deve ser compreendido para além de uma atividade natural da criança pequena, sendo uma atividade predominante da infância, por meio da qual a criança mais aprende, relaciona-se com o mundo e forma o seu psiquismo. Daí a necessidade de se redimensionar o seu espaço nas instituições de educação infantil.

⁵ Apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

⁶ A pesquisa contou com três etapas de coleta de dados. Na primeira etapa do estudo (realização de entrevistas e aplicação de fichas com informações das instituições) participaram 51 sujeitos. Na segunda etapa (observações da prática docente) participaram 34 professores e auxiliares. Na terceira etapa da pesquisa (processos de entrevistas) participaram 19 professores, 28 auxiliares e 2 diretores, totalizando 49 sujeitos.

O brincar na educação infantil entrou em discussão mais intensamente nas últimas décadas do século passado, produzindo estudos e pesquisas em diferentes culturas. À semelhança da experiência brasileira, após a lei de nove anos, a preocupação com a diminuição do tempo e do espaço do brincar nas escolas, parece comum em diversos países do mundo. Nas suas pesquisas em Portugal, Gabriela Portugal et al (2010) relata que na prática educacional, com frequência, o currículo é visto como independente das necessidades infantis, sendo focadas as atividades dirigidas por adultos. Assim, as atividades livres, as relações e os diálogos são pouco valorizados no contexto educacional.

De acordo com Miller & Almon (2009), apesar de haver várias pesquisas que comprovam a importância do brincar para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, a brincadeira está cada vez mais ausente na educação infantil. No relatório da *Alliance for Childhood*, denominado “*Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School*”, os autores chamam a atenção para o fato de que o Jardim de Infância sofreu inúmeras transformações nas últimas décadas nos Estados Unidos da América (EUA). As crianças passam mais tempo sendo “ensinadas” do que educadas e cuidadas. É frequente encontrar educadores que acreditam que, quanto antes elas começarem a dominar os elementos de leitura e escrita, mais chances de sucesso acadêmico elas terão. Dessa forma, observamos uma educação da infância focalizada na alfabetização, em detrimento ao brincar.

Bassok & Rorem (2014) da Universidade de Virgínia, publicaram recentemente um estudo denominado “*Is Kindergarten the New First Grade? The Changing Nature of Kindergarten in the Age of Accountability*”. Esse estudo buscou documentar as mudanças que ocorreram na educação infantil entre 1998 e 2006 nos EUA. As autoras alertam que durante as últimas décadas está ocorrendo o que pode ser chamado de “academização” da educação infantil. Foi verificado que os professores, ao longo dos anos, estão mais propensos a acreditarem que se deve alfabetizar na pré-escola. Também foi observado que o tempo destinado ao ensino da leitura na pré-escola aumentou acentuadamente, enquanto o tempo gasto com assuntos não “testáveis” como, ciência, música e arte, caiu significativamente.

No Brasil, pesquisas em instituições de EI e EF indicam que o espaço do brincar vem sendo reduzido no contexto escolar. Principalmente, após a lei de nove anos, a qual desde 1996 já estava sendo prevista no sistema educacional brasileiro. Com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, começou-se a admitir a matrícula no EF de crianças de seis anos. Em 2001, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), o EF de nove anos tornou-se uma meta a ser alcançada. Na Lei nº 11.114, de 2005, temos a obrigatoriedade da matrícula de crianças de seis anos no EF. Em 2006, a Lei nº 11.274 acaba por ampliar o EF para nove

anos, sendo a matrícula de crianças de seis anos obrigatória. Destarte, presenciamos crianças de seis anos, que antes estariam na educação infantil, agora sendo obrigadas a se submeterem às práticas e rotinas que priorizam a alfabetização.

Pesquisadores como Martinati & Rocha (2015), Rabinovich (2012), Marcondes (2012) e Neves, Gouvêia e Castanheira (2011) encontraram em suas investigações uma desarticulação e descontinuidade do trabalho pedagógico na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Além desse ponto, Rabinovich (2012) constatou que as práticas desenvolvidas após a antecipação da escolaridade continuavam a ser as mesmas adotadas anteriormente. Rabinovich (2012) e Marcondes (2012) verificaram que os espaços não estavam adaptados às crianças pequenas, tão pouco o currículo. Marcondes (2012) ainda alerta para a diminuição do brincar e uma centralidade na alfabetização do novo Ensino Fundamental. Barros (2008), numa pesquisa buscando identificar as características do brincar de crianças de 6 e 7 anos (na época⁷ o período da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental), relata que tanto na creche, quanto na pré-escola, é possível encontrar materiais, como apostilas, que sinalizam a existência de ações alfabetizadoras. Constatou-se ainda que o brincar era visto como “desgaste de energia” ou “instrumento pedagógico” utilizado para a alfabetização.

Como vimos, embora as pesquisas tenham reafirmado a relevância do brincar no processo de desenvolvimento infantil e nas relações de ensino-aprendizagem, notamos, de forma contraditória, que vem ocorrendo uma diminuição do espaço de brincar. Essa diminuição ocorre, tanto como consequência das legislações em vigor, como de práticas pedagógicas equivocadas, principalmente, no contexto brasileiro, o qual temos acompanhado mais de perto. Tais visões retiram do adulto/educador a responsabilidade de organizar e planejar essas experiências e de potencializar seus efeitos na aprendizagem, além de restringir os contatos sociais das crianças. Destacamos que a mediação do professor possui grande importância para a aprendizagem e desenvolvimento infantil,

[...] o processo de conhecimento passa necessariamente pela mediação do outro, entendido como sendo o parceiro, um companheiro mais experiente, um adulto, um professor ou educador. Entretanto, não é qualquer relação entre parceiros que resulta em aprendizagem, ensino ou desenvolvimento. Interagir, neste caso significa troca, diálogo, confronto de idéias entre parceiros para a busca de soluções. (CONSTANTINO, 2003, p. 22).

Por meio das brincadeiras a escola assume um papel relevante como promotora de interações sociais de diferentes grupos, além de promover a transformação da realidade ao

⁷ A Lei de nove anos ainda não se encontrava em vigor.

agir de modo ativo na diminuição das diferenças sociais e dos meios de exclusão culturalmente reproduzidos, fornecendo às crianças experiências com produtos culturais ricos e diversificados.

As questões relativas ao brincar apresentam singularidades específicas, que marcam as realidades a serem investigadas, dadas as condições histórico-sociais, políticas e educacionais de cada uma. Assim, o modo como organizamos os capítulos deste trabalho considera a impossibilidade de separar essas singularidades dos dados da pesquisa e fundamentos teóricos.

O primeiro capítulo, intitulado: “Conhecendo as realidades: contextos e trajetórias de Brasil e Portugal”, expõe a contextualização histórica, social e política das realidades pesquisadas, apresentando um breve histórico da educação infantil no Brasil. Relatamos, mais precisamente, os acontecimentos que ocorreram ao longo do século XX e o desenvolvimento da educação da infância em Portugal, nos séculos XIX e XX. O capítulo 2, “Desenvolvimento infantil para a Teoria Histórico-Cultural”, traz os principais conceitos que irão fundamentar as reflexões sobre a temática de pesquisa. O Capítulo 3, “O desenvolvimento da pesquisa”, relata o processo investigativo, descrevendo os instrumentos de coleta dos dados, os procedimentos, os participantes e o percurso do trabalho de campo no Brasil e em Portugal.

O capítulo 4, “O que é brincar”, parte da definição do brincar na Teoria Histórico-Cultural, para a seguir, com base nos dados coletados, analisar o que é brincar para os adultos, que organizam e fomentam o brincar nas escolas, e para os sujeitos de pesquisa, as crianças. O capítulo 5, “Tempos de brincar: a transição da educação infantil para o ensino fundamental”, fala sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental, como o próprio nome diz, trazendo questões da passagem da atividade do brinquedo para a atividade do estudo e a respeito da periodização do desenvolvimento psíquico infantil.

O capítulo 6, “O espaço do brincar”, estabelece, a partir dos elementos da pesquisa de campo, as relações e as diferenças entre as diversas formas de manifestação do brincar no ambiente escolar. Ainda apresentaremos os principais tipos de brincadeiras encontradas nas escolas participantes e suas características. Concluimos destacando as principais descobertas e relações encontradas em nossa pesquisa.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral da presente pesquisa foi de investigar como são produzidas as brincadeiras nos contextos pré-escolar e escolar, considerando as condições institucionais e as formas de brincar de crianças de quatro a seis anos, bem como, o papel da mediação da escola nesse processo, no Brasil e em Portugal. Para isso, buscamos levantar os recursos físicos e materiais disponíveis para a brincadeira e a organização espaço-temporal do brincar nas instituições; identificamos e analisamos os tipos de brincadeiras desenvolvidas nos diferentes contextos pré-escolar e escolar e como as crianças observadas concebem as atividades do brincar.

Para realizar a investigação elegemos a metodologia qualitativa, baseada no referencial de Teoria Histórico-Cultural, que aborda o desenvolvimento cultural como um processo vivo. Vygotski (2014d) destaca que durante o curso do desenvolvimento, as mudanças ocorrem tanto de forma crítica (crises), quanto de maneira lenta e gradual (idades). A transição que tratamos neste trabalho é entre a idade pré-escolar e a idade escolar (crise dos sete anos). Na mudança de um estágio a outro, a vivência interior da criança é reestruturada e há uma modificação das necessidades e motivos que movem o comportamento infantil.

Na transição entre etapas do desenvolvimento surgem novas atividades, uma nova forma da criança se relacionar com o mundo. Assim, a atividade principal do período pré-escolar, o brincar, torna-se uma atividade secundária no período posterior, a idade escolar. Porém, não se trata de uma transição abrupta. (VYGOTSKI, 2014d). Nessa transição o brincar e o estudo não podem ser encarados como atividades antagônicas. A criança está inserida em um mundo onde a escrita tem um importante papel na sociedade e faz parte do seu cotidiano, aparecendo como conteúdo de suas brincadeiras de faz-de-conta. É importante buscar meios que garantam uma transição que não se configure em uma dicotomia entre brincar e estudar.

De acordo com os documentos oficiais de referências para a inclusão de crianças de seis anos no Ensino Fundamental (EF) de nove anos (BRASIL, 2007), as práticas pedagógicas do novo 1.º ano não devem ser as mesmas que ocorriam na 1.ª série antes da Lei. Nessa nova configuração, o 1.º ano é uma preparação ao EF, sendo o brincar tido como base de aprendizagem. Além disso, o tempo do brincar no EF não pode ser restringido ao horário dos intervalos no ambiente externo, o que acontece nos dois países pesquisados.

Neste momento de retomada dos pontos principais levantados por este trabalho, relembremos as conclusões de minha pesquisa de mestrado, na qual constatamos que apesar

dos educadores, considerarem, teoricamente, o brincar como uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, na prática, eles se mostraram indiferentes ao exercício da brincadeira no ambiente escolar, não sendo verificado nenhum tipo de ação mediadora da escola nesse sentido. Passados cinco anos da pesquisa realizada em João Pessoa, agora no doutorado, a mesma situação se repete em culturas diferentes, como no sudeste do Brasil e em Portugal.

Em relação à qualidade dos espaços destinados ao exercício do brincar entre os dois países vimos que no Brasil, os espaços internos da pré-escola possuíam problemas referentes ao tamanho, iluminação e ventilação, além de poucos brinquedos, em Portugal esses espaços são amplos, bem arejados, com uma grande diversidade de áreas temáticas e materiais. No que se refere aos espaços externos, de uso comum a EI e EF, acontece o contrário. Enquanto no Brasil havia uma maior quantidade de materiais disponíveis para o brincar na área externa, sendo o espaço atrativo ao exercício de brincadeiras de contato físico e que requerem mobilidade, em Portugal havia uma escassez de brinquedos nessa área.

O aproveitamento dos espaços exteriores só pode ser efetivado conhecendo-se detalhadamente os recursos disponíveis de cada instituição. A intervenção de outros profissionais, através de projetos vinculados às universidades, por exemplo, pode auxiliar a escola a planejar e visualizar as potencialidades dos espaços físicos disponíveis ao desenvolvimento de atividades lúdicas.

Bento e Portugal (2016) relatam que em Portugal, nos contextos de educação de infância o brincar está cada vez mais estruturado e controlado, devido ao grande foco em atividades que acontecem dentro das salas. No Brasil, essa realidade não é diferente. Dentro da sala as educadoras desenvolvem atividades obrigatórias de brincar, nas quais direcionam a atividade, buscando um produto para avaliação. Muitas atividades realizadas na pré-escola, mesmo sendo consideradas brincadeiras, são realizadas com a intenção de transmitir conteúdos, sendo obrigatórias. Foram observadas muitas ações que limitavam as brincadeiras das crianças, como por exemplo, a proibição de conversar, falar alto, a restrição do tipo e uso de brinquedos.

Navarro e Prodócimo (2012) relatam que, no Brasil, as atividades dirigidas pelas professoras são, muitas vezes, vistas como as únicas que promovem desenvolvimento na criança. A organização dos espaços e do tempo de brincar também são mediações muito importantes que podem estimular o desenvolvimento. Dessa forma, o papel do educador frente às brincadeiras deve ser o de mediador, de modo a estar atento aos interesses das

crianças, criando situações enriquecedoras e trazendo novos elementos às brincadeiras, que podem tornar tais atividades mais complexas e potencializar o desenvolvimento das crianças.

O brincar infantil está atrelado ao lugar que a criança ocupa na sociedade, sendo fundamental que o adulto forneça uma variedade de oportunidades para sua prática, bem como, riqueza de materiais e conteúdos. Em relação aos conteúdos das brincadeiras, não foram averiguadas grandes diferenças entre os dois países pesquisados, o que pode ser explicado pela constante troca cultural existente entre Brasil e Portugal, potencializada pelos meios atuais de comunicação.

Sobre as rotinas para o 1.º ano do EF e para a pré-escola, de forma geral, poucas divergências foram verificadas entre Brasil e Portugal. O 1.º ano possui uma rotina não flexível, onde são privilegiadas atividades alfabetizadoras e de conteúdo ao letramento, em detrimento às brincadeiras, relações e práticas sociais. Apesar da pré-escola possuir uma rotina mais flexível, muitas de suas atividades acompanham as do EF, como por exemplo, atividades relacionadas às datas comemorativas. Vários dos momentos organizados para a brincadeira eram, na verdade, para passar conteúdos pedagógicos, o que reduzia as possibilidades do brincar. Porém, apesar das limitações impostas à prática do brincar, foram observados muitos episódios de faz-de-conta em todas as turmas, tanto no pré-escolar, quanto no 1.º ano, nos dois países. Episódios esses considerados apropriados para que os educadores pudessem realizar mediações, por se constituírem em espaços potenciais ao alcance de novos níveis de desenvolvimento infantil.

Quanto à escolarização, principalmente no Brasil, algumas crianças revelaram sentir dificuldades para aprender a ler e escrever, fato que pode estar relacionado à antecipação da escolaridade, o que evidencia a necessidade de se respeitar, no planejamento pedagógico, o ritmo e tempo de cada criança, bem como, suas preferências e necessidades. Nesse sentido, a elaboração de um currículo flexível, com a oferta de variadas atividades, pode ampliar as possibilidades de aprendizagem. Vygotski (2014c) salienta que a criança precisa querer, sentir a necessidade de ler e escrever. Isso indica que o adulto deve estar atento aos interesses infantis, expandindo os materiais e as possibilidades.

Em ambos os países ocorreram vários momentos de contação de histórias. Constantino, Buhner e Monteiro (2014) relatam que as sessões de contação, seguidas de brincadeiras, com elementos presentes nessas histórias, possibilitam as crianças reconstruir as narrativas, gerando novas hipóteses, como também novos enredos. Destarte, a contação de histórias pode ser um valioso meio de impulsionar o desenvolvimento infantil, sendo um recurso mediador na promoção de novas brincadeiras.

O desenho e o brincar são etapas fundamentais para o ensino da linguagem escrita. Entretanto, tanto no contexto escolar brasileiro e português, vimos que na EI o foco está mais voltado para atividades mecânicas, de memorização e preparatórias para o EF, como o treino de letra cursiva, atividades de formação de sílabas e palavras, ditados, avaliações e inúmeras outras atividades que parecem tomar grande parte do tempo das crianças. No Brasil presenciamos atividades mecânicas de escrita de letras e números na pré-escola, com treino e memorização do alfabeto, além do ensino de operações matemáticas, enquanto em Portugal, observamos o treino das letras e o treino dos números, bem como exercícios de adição e subtração em ações rotineiras, como o preenchimento da lista de chamadas. A aprendizagem da linguagem escrita apenas como um ato mecânico não considera as necessidades e os interesses infantis, o que pode não significar um ganho real em seu desenvolvimento (VYGOTSKI, 2014).

Notamos que há um descompasso entre os documentos oficiais e as práticas do brincar encontradas nas duas realidades de pesquisa. Enquanto os documentos enfatizam a necessidade de considerar o brincar como elemento primordial na aprendizagem da criança pequena, os dados demonstraram que os espaços e os tempos do brincar são reduzidos e limitados pela escola. Os objetivos das diretrizes, referenciais e documentos oficiais abordam a necessidade do brincar no trabalho educativo junto às crianças, mas faltam espaços de discussão e debate sobre os mesmos, a fim de verificar como podem se adequar à realidade de cada escola. É imprescindível uma formação docente inicial e continuada de qualidade, com a constante reflexão dos princípios que orientam da sua prática. A melhoria da formação docente implicará em melhores relações de aprendizagem, onde o professor poderá fazer mediações que impulsionem o desenvolvimento infantil, considerando as especificidades das crianças.

As experiências vivenciadas na pesquisa, em dois países distintos política e culturalmente, revelaram que ambos necessitam flexibilizar os seus currículos, incluindo de forma efetiva o brincar em suas propostas pedagógicas. A existência de espaços que poderiam ser mais bem aproveitados nos contextos pesquisados evidencia a necessidade das instituições analisarem as potencialidades de seus ambientes. Brincadeiras nos espaços externos e internos com elementos naturais, de baixo custo e fácil obtenção, podem ampliar as possibilidades de aprendizagem.

Para finalizar, ressaltamos a importância do brincar de faz-de-conta nos ambientes pré-escolar e escolar, que não pode ser considerado como uma atividade secundária. Através da promoção de brincadeiras no ambiente escolar, as instituições assumem um papel relevante na

criação de interações sociais entre diferentes grupos, além de promover a transformação da realidade, agindo como mediadora na transmissão da cultura e do conhecimento adquirido pela humanidade. Dessa forma, a instituição escolar é um espaço privilegiado para a diminuição das diferenças sociais e dos meios de exclusão culturalmente reproduzidos. Cabe às escolas fornecer às crianças experiências com produtos culturais ricos e diversificados que ampliem as formas com que elas se relacionam com o mundo. Consideramos que é através do brincar que o leque de elementos culturais das crianças de quatro, cinco e seis anos poderá ser expandido.

REFERÊNCIAS

- ARCE, Alessandra; SIMÃO, Rosimeire. A psicogênese da brincadeira de papéis sociais e/ou jogo protagonizado na psicologia do jogo de D. H. Elkonin. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton. (orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 65 – 88.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Fragmentos sobre a rotinização da infância. **Educação e Realidade**, 25 (1), jan/jun, 2000. P. 93 -113.
- BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. **Cadê o brincar?** da educação infantil para o ensino fundamental. 193 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual Paulista, Assis, 2008.
- BASSOK, Daphna; ROEM, Anna. Is Kindergarten the New First Grade? The Changing Nature of Kindergarten in the Age of Accountability. **Ed. Policy Works Working Paper Series** No. 20. January, 2014, p. 0 – 36.
- BENTO, Gabriela. PORTUGAL, Gabriela. Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. **Revista Ibero-americana de Educação**, vol. 72, 2016, p. 85-104.
- BENTO, Gabriela. Infância e espaços exteriores: perspectivas sociais e educativas na atualidade. **Investigar em Educação - II^a Série**, Número 4, 2015, p. 127 – 140.
- BENTO, Gabriela. Arriscar ao brincar: análise das percepções de risco em relação ao brincar num grupo de educadoras de infância. **Revista Brasileira de Educação** v. 22 n. 69 abr.-jun. 2017, p. 385 – 403.
- BICHARA, Ilka Dias; MODESTO, João Gabriel Nunes; FRANÇA, Dhiego Alves; MEDEIROS, Silvia Sales; COTRIM, Gabriela Souza. Espaços externos para brincar: o olhar das crianças através de fotos. **Psicologia: Teoria e Prática**, vol. 13, núm. 3, 2011, pp. 167-179.
- BRAGA, Theóphilo. Sobre a poesia popular do Brazil. In: ROMÉRO, Sylvio. **(Colligidos) Cantos Populares do Brazil**. Volume I. Nova Livraria Internacional: Lisboa, 1883, p. IX – XXXI.
- BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 33 – 45. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>, Acesso em: 26 out. 2016.
- BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- BRASIL, **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do

Adolescente e dá outras providências, 1990. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 26 out. 2016.

BRASIL, **Lei 11.114**, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade, 2005. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 26 out. 2016.

BRASIL, **Lei N. 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006, Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, 2006. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm>. Acesso em: 26 out. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, **Resolução CNE/CBE n. 5**, de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica/CNE/MEC, 2009.

CARDONA, Maria João. **Para a História da Educação da Infância em Portugal**. Porto Editora: Porto, 1997.

CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte; BUHRER, Thaís Martins de Mello; MONTEIRO, Carla Alonso. A contação de histórias e suas relações com o brincar da criança de baixa-visão. In: COLVARA, Laurence Duarte; OLIVEIRA, José Brás Barreto de. **Núcleos de Ensino da Unesp** [recurso eletrônico]: artigos 2014. V 2. Metodologias de Ensino e a Apropriação de Conhecimento pelos Alunos – São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2015, p. 26 – 37. Disponível em: <[file:///C:/Users/thais/Downloads/NE-2014_Volume_2%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/thais/Downloads/NE-2014_Volume_2%20(1).pdf)>, Acesso em: 19 nov. 2017

CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte. Trabalho educativo na creche e na pré-escola: diagnóstico e possibilidade de intervenção. In: CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte. at al. **Um olhar da psicologia sobre a educação: diagnóstico e intervenção na infância e na adolescência**. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte; ALVES, Alvaro Marcel Palomo; BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach; GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. Teoria histórico-cultural: implicações para a psicologia. In: VASCONCELOS, Mário Sérgio; CARNEIRO, Marcelo Carbone; CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte. **Psicologia: reflexões sobre as relações sujeito-objeto**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 39 – 53.

DUNLOP, Aine-Wendy.; FABIAN, Hilary. Informing transitions in the early years. **McGraw-Hill Education** (UK), 2006.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do Jogo**. 2ª Ed. São Paulo: Editora WMF. Martins Fontes, 2009.

ELOY, Consuelo Biacchi.; QUADRINI, Eliane Terezinha.; MACEDO, Lílian Magda de.; CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte. O método histórico-dialético: contribuições da teoria das representações sociais e da psicologia sócio-histórica. In: CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte. (Org.). **Percursos da pesquisa Qualitativa em Psicologia**. São Paulo: Arte & Ciência, 2007.

FACCI, Marilda G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 11 – 26.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**, 2º Ed. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1995.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/ 2002, p. 21 – 39.

FORMOSINHO, João. Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In: Formosinho, J.; Monge, Graciete.; Julia Oliveira-Formosinho (Orgs.). **Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica**. Porto: Porto Editora, 2016, p. 81 – 106.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas; MELLO, Suely Amaral. Educação escolar e constituição do afetivo. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 677-694, jul./dez. 2010.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. Afetos e desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 3, p. 509-518, jul./set. 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro, 1999, p. 61 – 79.

LIMA, Isabel Macedo Pinto Abreu. et. al. **Caracterização dos Contextos de Educação Pré-Escolar Inquérito Extensivo - Relatório Final**. Porto, Portugal: Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2014.

LEONTIEV, Alexis N. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Pique Infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semionovitch.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria de Penha Villalobos. 12ª ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo. 2012, p. 59 - 83.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, Lev Semionovitch.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria de Penha Villalobos. 12ª ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo. 2012, p. 59 - 83.

MACHADO Jr.; Luiz Bosco Sardinha; CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte. Neoliberalismo e políticas públicas de educação: a precarização do trabalho docente no Estado de São Paulo. (2010), In: CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte. (Org.). **Psicologia, Estado e Políticas Públicas**. Assis: UNESP, 2010.

MARCOLINO, Suzana. BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. MELLO, Suely Amaral. A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 18, Número 1, Jan/Abr, 2014: 97-104.

MARCONDES, Keila Hellen Barbato. **Continuidades e discontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos de duração**. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2012. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/2585.pdf>, Acesso em: 15 mai. 2017.

MARTINS, L.M.; ARCE, A. Educação infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L.M. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2010.

MARTINATI, Adriana Zampieri; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. “Faz de conta que as crianças já cresceram”: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 19, Número 2, Maio/Agosto de 2015: 309-319. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n2/2175-3539-pee-19-02-00309.pdf>>, Acesso em: 15 mai. 2017.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vigotsky. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart e MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 23 - 40.

MILLER, Edward; ALMON, Joan. Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School. Charlottesville, VA: **Alliance for Childhood**, 2009.

NAVARRO, Mariana Stoeterau; PRODÓCIMO, Elaine. (2012). Elaine. Brincar e mediação na escola. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte** [online]. vol.34, n.3, 2012, p.633-648

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 121-140, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100008>, Acesso em: 12 jun. 2017.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. O Currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimentos - Perspectivas atuais**, Belo Horizonte, 2010, p. 1 – 14.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado & MACHADO, Maria Cristina Gomes. A História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista **HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95. 2009. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT14092013163751.pdf>>, Acesso em: 12 jan. 2017.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.) **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas - SP: Autores Associados, 2013, p. 71 – 97.

PETERS, Sally. **Literature Review: Transition from Early Childhood Education to School**. New Zealand: Ministry of Education, 2010.

PINTO, Felisbela Ribeiro.; VIANA, Fernanda Leopoldina; PORTUGAL, Gabriela. Vamos juntar letras e fazer palavras. In: **Gestão Curricular: percursos de investigação**. COSTA, Jorge Adelino. et al (Orgs.). Aveiro: Universidade, 2004, p. 21 - 36.

PRESTES, Zoia. A brincadeira de faz de conta e a infância. **Revista TRAMA Interdisciplinar**, v. 7, p. 28-39, 2016.

PRESTES, Zoia Ribeiro. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **Revista de Educação Pública** (UFMT), v. 22, p. 295-305, 2013.

PORTUGAL. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**, 2016.

PORTUGAL, Diário da República. **Lei-Quadro nº 5/97 de 10 de Fevereiro**. Lei Quadro da Educação Pré-escolar, 1997. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro_educacao_pre-escolar.pdf>. Acesso em: 26 out. 2016.

PORTUGAL. et. al. Promoting learning and development: the presence of Vygotsky's ideas in a portuguese approach to assessment in early childhood education. In: Tuna, Aija; Hayden, Jacqueline (Eds.). **Early childhood programs as the doorway to social cohesion: application of Vygotsky's ideas from an east west perspective**. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2010. p. 109-124.

RABINOVICH, Shelly Blecher. **A articulação da educação infantil com o ensino fundamental I: a voz das crianças, dos professores e da família em relação ao ingresso no 1º ano**. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22102012-134602/pt-br.php>>, Acesso em: 05 jul. 2017.

ROMÉRO, Sylvio. (Ed.) **Cantos Populares do Brazil**. Volume I. Nova Livraria Internacional: Lisboa, 1883

SANTOS, C. S. G. 2011. Psicologia da Educação e Literatura: a perspectiva sociocultural como link. In: SANTOS, C. S. G.; GONÇALVES, L. G. **Educação: links filosóficos e psicológicos**. João Pessoa: Editora da UFPB.

SILVA, Inês Vindeirinho da Costa. **Ler e Aprender Gramática**: Um desafio a partir do Método de Leitura João de Deus. Departamento de Educação Mestrado em Didática da Língua Portuguesa, Escola Superior de Educação, Politécnico de Coimbra, 2013.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de. **A concepção de criança para o Enfoque Histórico-Cultural**. 2007. 154f. Tese Doutorado em Educação (Orientadora: Suely Amaral Mello), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

SOUZA, Thaís Oliveira de. **Formar e Formar-se na Educação Infantil**: políticas e práticas. 2013. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Educação, João Pessoa, 2013.

VASCONCELOS, Teresa. Educação de Infância em Portugal: perspectivas de desenvolvimento num quadro de posmodernidade. **La Revista Iberoamericana de Educación**, 22, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução: Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. # 11. Junho, 2008.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. 1991. **A formação social da mente**. 4ª edição, Coordenação da tradução: Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos - Departamento de Ciências Biomédias USP, Livraria Martins Fontes, Editora Ltda. São Paulo.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas – Tomo I**. Madrid: Antonio Machado Libros, 2014a.

_____. **Obras escogidas – Tomo II**. Madrid: Antonio Machado Libros, 2014b.

_____. **Obras escogidas – Tomo III**. Madrid: Antonio Machado Libros, 2014c.

_____. **Obras escogidas – Tomo IV**. Madrid: Antonio Machado Libros, 2014d.