

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O BRINCAR: REFLEXÕES A PARTIR DO ESTÁGIO CURRICULAR

CHILDHOOD EDUCATION AND PLAYING: REFLECTIONS FROM THE CURRICULAR STAGE

LA EDUCACIÓN INFANTIL Y EL JUGAR: REFLEXIONES A PARTIR DE LA PRÁCTICA CURRICULAR

Karina de Oliveira Santos Cordeiro¹
Roberta Melo de Andrade Abreu²
Sirlândia Reis de Oliveira Teixeira³

Resumo: O objetivo deste texto é refletir as diferentes compreensões e vivências sobre/do brincar a partir do estágio curricular na Educação Infantil. Realizamos uma discussão inicial sobre o estágio como espaço formativo e os desafios da contemporaneidade. Em seguida, ressaltamos a importância do brincar como categoria essencial na formação inicial de professores e como essa formação específica pode reverberar nas práticas pedagógicas. Demarcamos nossa posição frente ao parecer do CNE no âmbito dessa temática no contexto de pandemia. A partir das discussões apresentadas neste artigo, afirmamos a importância de dar luz ao brincar como aspecto central na formação inicial de professores.

Palavras-chave: Estágio. Educação Infantil. Brincar. Pedagogia. COVID-19.

Abstract: The purpose of this text is to reflect the different understandings and experiences about playing from the curricular internship in Early Childhood Education. We realized an initial discussion about the internship as a formative space and the contemporary challenges. Then, we emphasized the importance of playing as an essential category in the initial teachers training and how this specific training can reverberate in pedagogical practices. We demarcated our position in relation to the CNE's opinion on this topic in the pandemic context. Based on the discussions presented in this article, we affirm the importance of emphasizing playing as a central aspect in the initial teachers training.

Keywords: Internship. Child education. To Play. Pedagogy. COVID-19.

Resumen: El objetivo de este texto es reflexionar las distintas comprensiones y experiencias acerca del jugar a partir de la práctica curricular en la Educación Infantil. Llevamos a cabo una discusión inicial acerca de la práctica como espacio formativo y los desafíos de la contemporaneidad. En seguida, resaltamos la importancia del jugar como categoría esencial en la formación inicial de profesores y cómo esa formación específica puede resonar en las prácticas pedagógicas. Delimitamos nuestra posición delante del posicionamiento del CNE en el ámbito de esa temática en el contexto de pandemia. A partir de las discusiones presentadas en este artículo, garantizamos la importancia de dar luz al jugar como aspecto central en la formación inicial de profesores.

Palabras-clave: Práctica. Educación Infantil. Jugar. Pedagogía. COVID-19.

¹ Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. koscordeiro@ufrb.edu.br. <https://orcid.org/0000-0002-9136-1383>

² Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. robertamabreu@ufrb.edu.br. <https://orcid.org/0000-0001-8167-1567>

³ Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. sirlandia@ufrb.edu.br. <https://orcid.org/0000-0002-7831-8276>

Considerações iniciais

A formação de professores se constitui como um tema de pesquisas e reflexões inesgotáveis, pois compreendemos que esse processo está imbricado com os fatos sociais, políticos, econômicos e subjetivos que constituíram nosso passado, constituem nosso presente e constituirão nosso futuro. Portanto, pensar a formação de professores implica discutir um processo num contexto humano permeado de contradições, conflitos e lutas.

Refletindo sobre esse processo contextual é que trazemos à baila a questão do estágio curricular no curso de Pedagogia e suas especificidades. Esse componente curricular se apresenta na composição dessa licenciatura que forma os professores para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental como uma possibilidade real de um exercício de imbricamento, não somente entre teoria e prática, mas entre escola e universidade, realidade escolar e contexto formativo docente. O estágio curricular articula múltiplas relações complexas e peculiares a cada espaço e a cada função no âmbito da escola, favorecendo a construção de um campo de pesquisa fecundo para professores em formação e em exercício.

Nesse estudo, concentraremos nossa atenção em um dos estágios específicos do curso de Pedagogia: o *Estágio curricular na Educação Infantil*. Nosso interesse justifica-se pelo fato de sermos docentes desse componente curricular e pelo exercício de fazermos de nossa prática um espaço de pesquisa. Nesse exercício, além de implementarmos um movimento de ruptura de posturas alienadas/alienantes e apartadas da realidade escolar, valorizamos o professor como um intelectual e profissional capaz de produzir conhecimento a partir da sua prática docente.

Ainda que particularizemos nossa atenção nesse estudo para o *Estágio curricular na Educação Infantil*, entendemos que existem múltiplas questões a serem refletidas, pesquisadas e analisadas, logo, no intuito de estabelecer o ponto central dessa reflexão, optamos por eleger a questão do brincar na realização do estágio na Educação Infantil. Nosso interesse justifica-se ainda pelo fato de perceber como as questões relacionadas ao brincar são pouco compreendidas e vistas como atividades frívolas por grande parte dos professores em formação. Não é raro, por

exemplo, nos depararmos com os semblantes surpresos dos estudantes do curso de Pedagogia ao compreenderem que o brincar é uma das principais e mais importantes linguagens na infância. Os estudantes, ao se depararem com a importância dessa atividade, se veem no papel de adotarem práticas que assegurem o brincar como fio condutor do trabalho e, portanto, de assumirem uma postura lúdica durante o estágio curricular: eis que se coloca um grande desafio.

Fatalmente, além de outras situações, lidaremos com os professores em formação que se divertirão ao terem que assumir essa nova postura, e tentar estabelecer uma comunicação de qualidade com as crianças; e outros que se sentirão extremamente incomodados em precisar fazê-lo. Nesse sentido, ressaltamos que questões de ordem subjetiva acabam por aflorar, pois o estado lúdico que permite criar e viver o brincar tem relação, também, com a infância dos sujeitos. Então, nesse processo formativo que envolve questões de múltiplas ordens, dentre elas didáticas e subjetivas, colocamos a questão que move nosso estudo: como os estudantes e as estudantes do curso de Pedagogia compreendem e vivem o brincar no estágio curricular supervisionado na Educação Infantil?

A partir dessa questão explicitamos que o nosso objetivo nesse texto é refletir as diferentes compreensões e vivências sobre/do brincar dos estudantes do curso de Pedagogia a partir do estágio curricular na Educação Infantil. Para dar concretude ao objetivo estabelecido, faremos uma discussão inicial sobre o estágio como espaço formativo e os desafios da contemporaneidade, apresentando questões conceituais acerca do estágio e os desafios impostos por algumas políticas e posturas contemporâneas. Em seguida, ressaltaremos a importância do brincar na formação inicial de professores e como essa formação específica pode reverberar nas práticas pedagógicas. Por fim, trataremos do brincar no estágio curricular supervisionado na Educação Infantil a fim de evidenciar e refletir sobre as experiências vividas no âmbito dessa temática.

O estágio como espaço formativo e os desafios da contemporaneidade

Seguindo o propósito de responder à questão que norteia esse estudo faremos, inicialmente, uma discussão sobre o conceito do estágio curricular. Para

tal, é necessário lançarmos um especial olhar sobre e através da formação inicial de professores, pois é lá que o estágio se coloca.

Normalmente, o estágio curricular está situado a partir do terceiro semestre do curso de Pedagogia. Não se trata de uma regra, mas é o tempo que os estudantes já trabalharam componentes curriculares que dão bases iniciais para que os permita vivenciar a experiência do estágio. Vale colocar que o processo de formação inicial de professores é orientado pela LDBEN 9394/96, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006) e, mais recentemente, pela Base Nacional Comum Curricular (2019). A influência desses documentos não se limita à constituição curricular dos cursos, mas em sua natureza.

A LDBEN 9394/96 estabelece que a formação inicial de professores deve se dar por meio do curso de licenciatura em nível superior. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (2006) explicitam a discussão sobre a finalidade profissionalizante do curso, instituído como licenciatura. É sempre importante lembrar que o curso de Pedagogia se destina, na sua atual formulação legal, à formação de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Em seguida, cabe fazermos referência à Base Nacional Comum Curricular (2019) que revigora a tradição tecnicista educacional onde a formação de professores é pautada na seleção e organização do conhecimento; onde o termo educação é reduzido ao ensino e aprendizagem de conteúdos específicos das áreas do conhecimento; onde ensinar se configura como uma ação mecânica de construção de objetivos, habilidades e competências.

Nesse cenário de formação inicial é que se coloca o estágio curricular. Portanto, um espaço que permite aos futuros professores conhecerem a pluralidade do seu campo de atuação com suas contradições e desafios; suscita a importância de uma compreensão do fazer pedagógico que defenda e associe teoria e prática, pois os conhecimentos trabalhados durante o curso potencialmente reverberarão nas salas de aula durante o estágio; colabora na construção e fortalecimento da identidade docente, pois possibilita a reflexão de representações sociais plurais da profissão; permite a construção de uma postura investigativa dos estudantes, pois, em campo real de atuação, serão confrontados com problemas reais, sendo instigados entendê-los melhor, bem como buscar respostas para os mesmos.

Vejam os que dizem Pimenta e Lima (2004) sobre o significado do estágio:

Conclui que o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é uma atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo, intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. (PIMENTA E LIMA, 2010, p. 45).

As autoras nos chamam a atenção para a natureza teórica do estágio curricular. Num primeiro momento, essa afirmação pode nos causar estranheza, pois podemos imaginar que, pelo fato do estágio se desenvolver na sala de aula, assume caráter eminentemente prático. Somando-se a essa questão, lidamos com a perspectiva equivocada que paira, muitas vezes, nos cursos de licenciatura que é a do estágio como a “hora da prática”. Vale ressaltar que, na direção de entender o professor como intelectual, que produz conhecimento a partir do seu fazer pedagógico e assegurando o distanciamento de uma perspectiva da racionalidade técnica, corroboramos com as autoras ao conceituarem o estágio, pois esse momento da formação inicial é alicerçado por fundamentações que analisam, questionam, compreendem e encaminham ações no/ sobre/ e com o espaço escolar que é um espaço vivo, cíclico, complexo e plural.

Observamos o fato de que o estágio curricular no curso de Pedagogia acontece em campos distintos, ou seja, para além dos espaços escolares – demandas da função e atuação do pedagogo. Nesse artigo, ao particularizarmos o estágio na Educação Infantil, consideraremos a sala de aula nas creches e escolas. Nesse sentido, é pertinente explicitar questões que, a despeito da compreensão de estágio que defendemos e tentamos praticar, são colocadas no cotidiano do trabalho e se impõem como desafios contemporâneos.

No início desse texto destacamos a importância de discutir a formação de professores de forma contextual e reafirmamos essa necessidade, pois os desafios contemporâneos refletem os mesmos desafios enfrentados pelos arranjos sociais vigentes. No estágio curricular na Educação Infantil observamos muitos desafios,

mas, aqui, enumeramos dois deles: 1. A perda de prestígio e apagamento do professor; 2. A compreensão e prática do brincar por parte dos estagiários.

A perda de prestígio e apagamento do professor tem uma forte relação com a cultura de uma sociedade e com a lógica capitalista que rege as relações em seu interior. A partir do ano de 2016 aos dias de hoje, vivenciamos no Brasil o crescimento do pensamento de um segmento conservador em todas as esferas sociais, inclusive na escola. Observamos a cultura do cerceamento do livre pensar, ameaças à educação laica, estabelecimento do professor como inimigo e principal culpado dos baixos índices educacionais no país. Um pensamento autoritário, violento e limitado que acusa o professor de doutrinador, que investe por vias diversificadas - inclusive por meio de leis -, a tentativa de determinar o que deve ser ensinado nas escolas, como deve ser ensinado, e o mais grave: põe em cheque a importância da escola enquanto instituição e sua própria existência.

Nesse cenário, inferimos que uma das consequências é o desprestígio, o apagamento, a perda de autonomia do professor sobre o seu trabalho, explicitando a precarização e sua desvalorização política e social (Apple & Teitelbaun, 1991). Nesse real contemporâneo se estabelece o estágio curricular em Educação Infantil, e os estudantes que carregam consigo essa construção social do professor adentram as creches/escolas com a imagem do profissional professor extremamente frágil. Sobretudo, o professor e professora da Educação Infantil a quem se atribui diversas nomenclaturas (babá, assistente, crecheira) e, depois de todas elas, professor. Nessa direção, o estágio é de fundamental importância, pois, por meio da ciência e das pesquisas, evidencia para os professores em formação inicial como ocorrem os processos do desenvolvimento e da aprendizagem na infância, ao mesmo tempo em que expressa as exigências formativas específicas para atuação nesse nível de ensino.

O segundo desafio que se impõe está vinculado à compreensão e prática do brincar pelos professores em formação. Muitas vezes, o senso comum aponta para o brincar como atividade de pouca ou nenhuma importância. Ao adentrarem o curso de Pedagogia e, sobretudo, no estágio curricular na Educação Infantil, os estudantes são instigados a dar um importante salto na compreensão do brincar para as crianças nesse tempo escolar. A grande questão é que, em alguns casos, esse salto

é dado não somente no que diz respeito às demandas específicas do estágio; notamos que ao estudarmos e refletirmos sobre a importância do brincar muitos estudantes entram num processo de introspecção, regressam até a sua própria infância e fazem um retrospecto de como o brincar perpassou essa fase, ou não, e quais as consequências disso.

De acordo com Kishimoto,

O Ato de brincar é o fazer em si. Um fazer que requer tempo e espaços próprios, um fazer que se constitui de experiências culturais, que é universal e próprio da saúde, porque facilita o crescimento, conduz aos relacionamentos grupais, podendo ser uma forma de comunicação consigo mesma e com outras crianças. (KISHIMOTO, 2000, p. 57).

Ao entendermos o ato de brincar em si e suas reverberações, notamos que nele pode habitar um estado de prazer; direito que cada sujeito tem de viver os seus momentos, sonhos e fantasias, ou seja, sua condição humana. Pensar o brincar no estágio curricular na Educação Infantil requer uma profunda reflexão não apenas na sua função e importância na infância, mas também na vida adulta e, por consequência, na formação inicial dos professores, pois esses mesmos professores precisarão desse estado brincante em suas práticas pedagógicas. Precisarão desse estado brincante em sua vida profissional num senso mais amplo: afinal, o brincar permite pausas frente às intermináveis demandas que incorrem em adoecimento docente. Portanto, viver o estágio curricular como um momento onde é necessário a morada do brincar é enxergá-lo como um espaço de formação humana.

A importância do brincar na formação inicial de professores

Dar luz ao brincar na formação inicial do professor é oportunizar uma prática de ensino e aprendizagem reflexiva que coloca as crianças como autoras das suas experiências e os professores como mediadores das aprendizagens que vão muito além do saber fazer, mas que se colocam na esfera do viver coletivamente num ambiente diversificado onde ecoam-se as vozes da infância.

Apresentar discussões sobre o brincar na formação inicial do professor é uma forma de enfrentamento de uma cultura calçada em alguns pressupostos, dentre eles, o assistencialismo; a ausência de uma formação de qualidade para atender as crianças na educação infantil e a uma cultura da homogeneidade que nos levou e continua nos levando a repensar as formas de olhar a escola, a formação e a infância. Essa infância que há muito tempo tem sido furtada e negligenciada pelos meios políticos, sociais e educacionais, negando sua capacidade de ser e estar no espaço escolar que lhe foi tirada. Falar do brincar na formação de professores é uma tentativa de devolver à criança o seu tempo de brincadeira, o tempo de estar presente por inteiro no que se faz e na vida que se vive, como uma criança que brinca.

É sabido que a formação inicial do professor nem sempre oferece os subsídios fundamentais que leve o futuro professor a compreender o lugar do brincar na infância e nos processos de ensino e aprendizagem. É comum escutarmos dos alunos que participam do estágio que as brincadeiras só acontecem no intervalo, em lugares específicos ou que não há brincadeira, há intervalo com tempo suficiente para lancha e voltar para a sala, que as professoras não brincam, que enquanto as crianças brincam as professoras usam o espaço “livre” para preencher diários ou escrever nas agendas... São tantas as justificativas para furtar o brincar da escola que em tanto tempo formando professores sempre perguntamos para os estagiários como vai ser quando ele estiver na regência da sala. Vai ter brincadeira? Por que a história sempre se repete apesar de percebermos a importância do brincar na escola? Por que as escolas adotam apenas um dia do brinquedo? O que acontece que as práticas estereotipadas se perpetuam em detrimento da necessidade de brincar na escola? Embora tenhamos documentos como a LDBEN 9394/96, os RCNEI (1998), as DCNEI (2009) e agora a BNCC (2019), todos “autorizando” o brincar na escola como um direito e forma de participação no processo de ensino e aprendizagem, ainda assim parece que nem mesmo por força da lei se brinca na escola. Corroborando com a resistência à prática de atividades lúdicas na escola, os professores têm uma sobrecarga de tarefas burocráticas que dificultam o fazer docente, e há ainda os que são engessados com apostilas e livros didáticos prontos, os quais diminuem a sua autonomia, bem como a possibilidade de consolidação da

sua identidade profissional e o potencial de criação e escuta das crianças, constituindo uma docência sem autoria.

Ainda carece de muita reflexão acerca do brincar na formação de professores. Lombardi (2011), ao discutir a formação de professores, sugere como eixo norteador um diálogo entre os fazeres, fundamentos teóricos e os sistemas reflexivos, formando a tríade fazer-teoria-reflexão, é possível a constituição da denominada “atitude lúdica docente” (p.266). Fazer, pesquisar e refletir coletivamente com os autores da escola precisa ser uma prática constante no cotidiano, seria uma das possibilidades de “frear” a uniformização dos conteúdos geradores da “linha de montagem educacional” que presenciamos todos os dias em grande parte das escolas públicas e privadas. Vale ressaltar que uma escola que brinca, que abraça o brincar, não é necessariamente uma escola cheia de brinquedos, mas antes de tudo é uma escola que abraça as necessidades da infância e o brincar como o berço do desenvolvimento nesta fase. Muitas escolas onde as crianças brincam nem sempre têm objetos lúdicos, o que também é importante por ser instrumento do brincar, mas nos referimos a uma postura do profissional da educação diante das demandas cotidianas das crianças, nos referimos a uma atitude lúdica que todos podem ter: imaginemos uma professora recebendo a criança na sala, ela não precisa de brinquedo para ter uma atitude lúdica, porque, embora possamos aprender sobre os objetos materiais e conhecer a função dos jogos, brinquedos e brincadeiras, o lúdico está dentro de cada um. Um sorriso, uma forma de falar, de olhar e fazer pode se caracterizar como uma atitude lúdica. Mas para ter essa atitude lúdica é preciso fazer algumas renúncias, dentre elas a centralidade do papel de professor, o protagonismo dos conteúdos, a preocupação com os horários fixos para determinadas atividades, dentre outras coisas que alimentam a “linha de produção”.

Fortuna (2001) ressalta que uma aula inspirada ludicamente não é necessariamente aquela que ensina os conteúdos por meio dos jogos e brinquedos, mas pode ser aquela aula em que as características do brincar estão presentes, influenciando o modo de ensinar do professor, que renuncia a centralidade e reconhece a criança como sujeito ativo nas situações de ensino. A esse respeito, há muito o que se discutir nos currículos dos cursos de formação de professores, pois

parece que ainda estamos distantes de uma realidade na qual o futuro professor reconheça a importância do brincar como uma atividade fundamental da infância, e ao chegar na escola resista a cultura de uma pedagogia transmissiva que lhe sufoca de informações sobre a criança, sobre ensinar e aprender sem olhar para a realidade e sem refletir sua prática. A esse respeito, Negrine (2001) diz que somente nos tornamos lúdicos se assim nos construirmos, por meio de espaços e instrumentos mediadores que favoreçam esta construção, isso porque o comportamento lúdico não precisa ser herdado, mas adquirido pelas influências recebidas nos diferentes contextos de formação. Neste sentido, é preciso descortinar as “janelas enferrujadas” da pedagogia de produção em massa e abrir espaço para a formação de qualidade, para o professor que faz, pesquisa e reflete a prática. O professor que “ousa” ter uma postura lúdica é um profissional que reflete as teorias que coloca em prática, que desconstrói conceitos enraizados e compreende a sua prática, buscando dialogar com esta, assumir postura transformadora, estar aberto aos novos saberes, perceber o outro e mudar quando necessário, buscando assim superar as práticas dominantes herdadas historicamente.

Para que o brincar ocupe um lugar proeminente na formação inicial de professores é preciso, antes, compreender o jogo, o brinquedo e a brincadeira como elementos potenciais da infância. Neste sentido, atividades associadas à infância, aos jogos, às brincadeiras e ao brincar requerem sempre uma atenção especial e precisam ser investigadas em seus múltiplos aspectos. Definir a palavra jogo, por exemplo, não é tarefa fácil diante das muitas interpretações e sentidos atribuídos à própria palavra.

Para Huizinga (2007, p. 33):

jogo é definido como uma atividade ou ocupação voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.

O autor vê o jogo como elemento da cultura humana, propõe que este seja anterior à cultura, visto que esta pressupõe a existência da sociedade humana, enquanto os jogos são praticados mesmo por animais.

Já a palavra brincar, etimologicamente, deriva do latim brinco, significa estabelecer laços, ligar-se. Neste sentido, brincar é um ato essencial na vida das crianças, que dá base para o seu desenvolvimento emocional, psicológico, físico e social, favorecendo o estabelecimento de uma relação rica e satisfatória consigo mesma, com outras crianças e com os adultos que lhe são ou não próximos (WAKSMAN e HARADA, 2005).

Todo jogo e toda brincadeira pressupõe uma forma de se relacionar com a cultura específica, que pode ser denominada de cultura lúdica encontrada nas especificidades do brincar e do jogar. Kishimoto (2000, p. 24) afirma que “[...] dispor de uma cultura lúdica é dispor de um número de referências que permitam interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tal para outras pessoas [...]”. Neste sentido, o jogo pressupõe um ponto de partida para o que se costuma chamar de cultura lúdica, sendo esta capaz de determinar o andamento e originar brincadeiras. A cultura lúdica é fruto de uma interação social e está ligada à cultura geral de quem brinca e de onde se brinca, que se renova e se reinventa como toda cultura que é ressignificada o tempo todo nas interações sociais. A atividade lúdica pode acontecer mediada por objetos estruturados (jogos e brinquedos) e não estruturados (qualquer objeto que não seja brinquedo), pois o que determina a brincadeira não está necessariamente no objeto, mas essencialmente na imaginação do brincante.

Há objetos lúdicos estruturados como uma boneca que, pelo seu formato, cores e acessórios, possibilita a brincadeira de faz de conta, com infinitas possibilidades, conforme o contexto social e cultural do sujeito que brinca. O objeto não estruturado, mesmo não sendo o que se chama de brinquedo, pode desencadear no imaginário de cada um infinitas possibilidades de atribuição de novos significados, como é o caso de uma garrafa pet, que pode ser um submarino, uma espaçonave ou tantas outras coisas que estão na imaginação. Há também outras formas possíveis para compreender as atividades lúdicas, Kishimoto (2000) apresenta três formas distintas, a saber: o jogo (atividade estruturada e com regras),

o brinquedo (objeto mediador) e a brincadeira (ação), todas elas apresentam características distintas; entretanto, assemelham-se quanto ao seu caráter social e interativo.

Para Vygotsky (2007), o brinquedo é um objeto que proporciona o desenvolvimento psicológico e cultural evidenciado na infância. Assim, o brinquedo é um exemplo de instrumento mediador que possui uma funcionalidade e um significado como objeto quando construído socialmente e outro significado quando uma criança se propõe a utilizá-lo. Sua funcionalidade e seu significado são peculiares, pois parte não somente da função do objeto, mas também de como a criança significará este objeto. O autor salienta ainda que o brinquedo é um meio de suprir a necessidade da criança e que, dentro desta atividade, a criança pode relacioná-lo com os inúmeros fatores que lhe são novos e curiosos.

Em consonância com as ideias de Vygotsky (2007) e Brougère (1998), Benjamin (2004), ao explicar a infância, relata que uma das formas de as crianças interagirem com o mundo a sua volta é a situação imaginária. Tal situação liberta a criança das dificuldades que a cercam, pois é pela imaginação que ela pode criar uma espécie de mundo próprio. Sendo essa uma característica da atividade lúdica que envolve o brinquedo. Para Benjamin (2004, p. 85), “[...] não há dúvida que o brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si um pequeno mundo próprio [...]”. De acordo esse autor, o momento de criação para a criança é o prazer de brincar, de sentir-se livre nas regras da brincadeira em que a própria criança se deu. Benjamin (2004) afirma que o brinquedo e a atividade de brincar são inseparáveis na situação imaginária, que tem por fim dar justamente este sentimento para a criança, que é o de libertação no ato de imaginar.

Benjamin (2004) e Huizinga (1999) concordam que o jogo e o brincar devem ter a característica de liberdade a fim de tornarem-se uma atividade voluntária para propiciar a imaginação, que, quando imposta, deixa de ser uma brincadeira ou um jogo.

Está claro que os entendimentos sobre jogos variam amplamente, no entanto, é provável e justo dizer que a maioria das teorias sobre jogos está associada com a liberdade humana, com a possibilidade de os seres humanos se expressarem

abertamente e inventar formas criativas para as condições de vida. Desse modo, o jogo é frequentemente considerado um descanso, uma pausa para os assuntos da vida cotidiana (HENRICKS, 2008).

A importância do brincar na formação inicial de professores requer algumas condições prévias tanto nos espaços de formação, quanto no campo de trabalho. Desse modo, é preciso que os discentes tenham um espaço de formação, pode ser uma brinquedoteca, que funcione como um laboratório de aplicações pedagógicas, capaz de viabilizar a prática de atividades lúdicas e a compreensão dos objetos lúdicos e da brincadeira como meios pelos quais os futuros professores aprendem, se desenvolvem e se constituem enquanto autores da sua experiência docente. Além disso, faz-se necessário viabilizar outros espaços de formação lúdica docente por meio dos estágios não escolares levando o brincar para praças públicas, instituições de saúde infantil e outros (BRASIL, 2012).

No processo formativo, é primordial dar autonomia para o discente criar jogos, brinquedos e brincadeiras a partir de materiais reutilizáveis e sustentáveis, bem como estabelecer discussões que fundamentem teórica e metodologicamente as práticas do brincar e a sua obrigatoriedade na perspectiva dos documentos legais que orientam a Educação Infantil. Destaca-se que tais ações devem ser planejadas a partir das práticas de atividades lúdicas em consonância com a escuta e diálogos dos futuros professores, de modo a contribuir para a discussão sobre a importância dos jogos, brinquedos e brincadeiras regionais e tradicionais, bem como socializar a sua prática na universidade.

As condições prévias no campo de trabalho devem permitir e aceitar o brincar como um direito da criança; além de preservar o brincar livre e proporcionar que a criança tenha acesso e autonomia para usar os brinquedos da escola. Outro aspecto que deve ser observado é que os brinquedos são suportes para a brincadeira, mas não precisam ser todos industrializados. Portanto, é imprescindível zelar pela qualidade dos brinquedos ofertados às crianças, garantindo a questão da segurança, brincando sozinha ou em grupo (BRASIL, 2012).

Do mesmo modo, é fundamental que a professora tenha uma postura brincalhona, que se permita participar dos jogos e brincadeiras a fim de

compreender o universo da criança e construir a cultura lúdica regional, permitindo que a criança escolha e ou crie um brinquedo, ou brincadeira. (BRASIL, 2012).

A educação é um ato intencional, assim, quando o discente tem uma formação de qualidade, ele compreende a importância e o impacto que os jogos, brinquedos e brincadeiras e interações de qualidade têm na experiência presente e futura das crianças, pois estas são capazes de colaborar de forma exclusiva para a aprendizagem e formação integral das crianças. Pois consideramos que o brincar é um direito fundamental da criança na escola, em casa, no hospital, garantido legalmente.

O brincar no estágio curricular supervisionado na Educação Infantil

Destaca-se que as pesquisas direcionadas à infância têm destinado um espaço privilegiado para as discussões sobre o brincar nas práticas educativas com crianças de 0 a 5 anos de idade. É importante dar visibilidade à compreensão acerca do brincar no processo formativo dos futuros professores, uma vez que serão eles que utilizarão práticas brincantes com as crianças da Educação Infantil.

Conforme assinala Kishimoto (2018), “o brincar como lugar da infância nem sempre esteve ao lado da educação infantil” (p. 33). É comum, como sinalizamos anteriormente, que as práticas brincantes dos estudantes do curso de Pedagogia sejam lembradas apenas em situações fora do ambiente escolar, afinal de contas, durante muito tempo construiu-se a ideia de que a escola, como instituição “séria” deveria se ater exclusivamente às práticas escolarizantes. Para contrapor esse pensamento do senso comum, durante o curso de Pedagogia, os estudantes são instados a realizar uma reflexão a partir de sua própria experiência, para que assim possam estabelecer uma ação lúdica com as crianças.

As ações teóricas práticas são realizadas na Universidade, como também nas instituições escolares (creches e pré-escolas). Nesse sentido, percebemos que os estagiários/as utilizam dos seus conhecimentos anteriores para reescrever a sua compreensão sobre o brincar no processo formativo das crianças. Assim, eles descobrem que as experiências anteriores, sobretudo as brincadeiras, foram

importantes para constituição dos sujeitos que eles se tornaram, e compreendem que tais experiências são frutos das inteirações humanas. Portanto, falar sobre si a partir das experiências do estágio são estratégias que proporcionaram uma reflexão sobre o processo formativo dos/as discentes que, inclusive, conseguem estabelecer semelhanças e diferenças entre o processo individual e o das crianças do estágio. Além disso, foi possível como professoras formadoras compreendermos, a partir da relação dialógica e de pesquisa, como as instituições de Educação Infantil têm se modificado ao longo da história.

Utilizamos como atividades práticas durante a formação oficinas lúdicas a partir de jogos e brincadeiras, artes, música e contação de história para que os/as estagiários/as possam sair do lugar comum de aplicador de uma atividade, para ser aquele que coloca literalmente a mão na massa. É comum na realização da primeira oficina que alguns discentes ainda estejam tímidos e não se prontifiquem para fazê-las, mas as atividades acabam por convidá-los/as, e ao final, os relatos de experiências nos dão pistas de como a experiência lúdica foram fundamentais para a formação de professores da infância.

A partir da reflexão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se propostos pela BNCC (2019), os discentes são convidados a buscar na sua própria história o sentido do brincar e os impactos destes na sua formação e na sua atuação no estágio escolar.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2019, p. 38).

Os estagiários percebem, nos contextos de formação, que as múltiplas áreas do conhecimento necessitam estar presentes na organização do planejamento pedagógico da Educação Infantil. A esse respeito, Buss-Simão et al (2014) assevera que devemos observar as possibilidades e as competências que as crianças trazem do seu repertório cultural para ampliar esse planejamento. Nesse sentido, identifica-

se que as aprendizagens adquiridas no decorrer do estágio foram fundamentais para compreender o desenvolvimento infantil.

Assim, foi preciso aproximar o planejamento pedagógico das experiências culturais das crianças, observou-se que os/as estagiários/as utilizaram reflexões a partir da realização do estágio para compreender como as diferentes linguagens são utilizadas pelas crianças e possibilitam interações e aprendizagens entre as mesmas, proporcionando novos sentido e significado para as diversas maneiras de se relacionarem com os outros sujeitos.

Para Farias e Mello (2018), faz-se necessário compreender o papel central do brincar para o desenvolvimento das crianças. De acordo com as autoras, o brincar propicia o desenvolvimento das linguagens, do pensamento, da imaginação, da criatividade das crianças, ao tempo que auxiliam na resolução de problemas cotidianos. Assim, as atividades pedagógicas nas instituições de Educação Infantil devem inserir o brincar no planejamento diário.

Cordeiro e Cruz (2019) discutiram sobre o estágio como experiência social, política e pedagógica para os discentes do curso de Pedagogia a partir das experiências de estágio na Educação Infantil. Nesse estudo, as autoras buscaram compreender as experiências infantis dos discentes a partir dos memoriais formativos. Nessa escrita individual, ao falar de si, os discentes puderam refletir sobre alguns aspectos formativos desde as socializações infantis fora do ambiente escolar, ações vividas na universidade, como também as experiências no campo de estágio.

De acordo com o estudo supracitado, o brincar estava presente nas lembranças infantis em situações do cotidiano, e a partir das reflexões teóricas e metodológicas produzidas no decorrer do estágio, os discentes relacionaram a importância que o brincar teve para a sua formação individual e coletiva, com as observações na prática das ações pedagógicas com as crianças do estágio. As autoras afirmam que “enquanto para muitos o brincar é reduzido apenas a algo comum da criança, a escola de Educação Infantil o vê como processo de construção e interação lúdicas, brincantes e divertidas do sujeito com o meio social” (CORDEIRO e CRUZ, 2019, p. 8).

Craidy e Kaercher (2001) mencionam que a criança vê o mundo por meio dos brinquedos e que sempre existiram formas, jeitos e instrumentos para brincar. As brincadeiras se perpetuam e se renovam a cada geração carregando os traços característicos de cada uma, assim:

A criança expressa-se pelo ato lúdico e é através desse ato que a infância carrega consigo as brincadeiras. Elas perpetuam e renovam a cultura infantil, desenvolvendo formas de convivência social, modificando-se e recebendo novos conteúdos a fim de renovar a cada geração. É pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber fazer, incorporando-o a cada novo brincar. (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 103).

Desse modo, consideramos que a experiência de estágio possibilita para os discentes a compreensão do brincar como experiência para o desenvolvimento das múltiplas linguagens das crianças.

O brincar e o estágio em tempos de pandemia da COVID-19

Destacamos que no contexto atual estamos inseridos numa crise sanitária mundial sem precedentes, acometida pela COVID-19⁴, e que a Organização Mundial de Saúde (OMS) indicou, como forma de prevenção do contágio, o distanciamento social. E o que isso tem a ver com a proposição de reflexão sobre estágio em curso de licenciatura, sobretudo na Educação infantil? Ao nosso ver, estamos totalmente implicadas, pois fazemos parte de um sistema educacional que se encontra suspenso de atividades presenciais (universidade e educação básica), por conseguinte, as atividades de estágio também deixaram de ser realizadas nas creches e pré-escolas. Como docentes, a realidade é o nosso campo de atuação, por isso consideramos pertinentes refletir sobre as possíveis estratégias para esse momento.

⁴ Doença respiratória nova, a COVID-19 é a doença infecciosa causada pelo novo coronavírus. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), os sintomas mais comuns da COVID-19 são febre, cansaço e tosse seca. Alguns pacientes podem ter dores, congestão nasal, corrimento nasal, dor de garganta ou diarreia. Em 13 de maio de 2020, no Brasil, tem, segundo o Ministério da Saúde, 188.974 casos confirmados e 13.149 mortes pelo COVID-19.

Apresentaremos a seguir reflexões sobre o documento orientador do Conselho Nacional de Educação (CNE) e as cartas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib) sobre as recomendações para a Educação Infantil.

O CNE aprovou orientações e sugestões para a Educação Básica e o Ensino Superior, sobre as quais práticas que devem ser adotadas pelos sistemas de ensino durante a pandemia. No que diz respeito à Educação Infantil, o CNE recomenda que ocorra “uma aproximação virtual dos professores com as famílias, de modo a estreitar vínculos e fazer sugestões de atividades às crianças e aos pais e responsáveis” (CNE, 2020, p. 9). Quando há essa proposição se esquece que em grande parte dos lares brasileiros essa interação virtual, por motivos diversos, é impossível tanto para os professores, quanto para as famílias. O CNE reconhece nas orientações/sugestões que “as soluções propostas pelas escolas e redes de ensino devem considerar que as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem brincando prioritariamente”. Questionamos como isso será possível sem a presença qualificada dos professores nas atividades lúdicas?

A ANPED alerta “aos profissionais da educação e às famílias sobre a impropriedade da modalidade Educação a Distância na Educação Infantil, etapa inicial da Educação Básica, na qual a sua utilização não está prevista na legislação educacional por ser, sobretudo, inadequada” (ANPED, 2020, p. 1). Além disso, a ANPED destaca que é preciso defender o direito ao acesso à educação de todas as crianças, e isso significa dizer, dentre tantas outras coisas, que não é possível, em isolamento social, garantir espaços virtuais isonômicos a todas as crianças de 0 a 5 anos de idade, “sob os riscos de, neste adverso contexto de pandemia, efetivarmos a exclusão de parcela importante da população e ampliarmos as desigualdades sociais já existentes” (ANPED, 2020, p. 4).

Do mesmo modo, o Mieib escreveu uma carta sobre o parecer do CNE para reafirmar princípios fundamentais da educação destinada às crianças em creches e pré-escolas, os presidentes dos Fóruns estaduais que subscrevem a carta afirmam que:

a função social atribuída pela LDB 9.394/96 à educação infantil, ratificada pelas normativas deste Conselho, compreende creches e pré-escolas como espaços coletivos não domésticos – o que prevê que as experiências vivenciadas nas instituições de educação infantil são, em grande medida, distintas das vividas no contexto familiar (MIEIB, 2020, p. 3).

A ação do CNE em propor/sugerir que as escolas desenvolvam materiais destinado aos pais ou responsáveis “com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência” (CNE, 2020, p. 9) reforça o que discutimos sobre a perda do prestígio e o apagamento do professor, uma vez que, segundo o Mieib, tal proposição “descaracteriza a ação pedagógica das/os profissionais de educação infantil, que possuem formação específica que lhes permite atuar, de modo intencional nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de forma integral” (MIEIB, 2020, p. 2).

Ao finalizar a escrita desse artigo, informamos que o parecer do CNE foi aprovado pelo MEC por unanimidade no dia 04 de maio de 2020. Ainda que não seja possível a reversão, manifestamos aqui, utilizando as palavras de Romão (2020) ao se dirigir ao Ministro da Educação do Brasil, para reafirmar que:

Brincar, Sr. Ministro, é a coisa mais séria no crescimento e na vida da criança. Quem está atento a isto sabe que “brincar é vida”, brincar é, assim, tão importante quanto viver, brincar anda junto com aprender, pois até as crianças percebem que “brincar ajuda a crescer” (ROMÃO, 2020, p. 85).

Ao nosso ver, as atividades de estágio na Educação Infantil partem do princípio do planejamento, dos espaços físicos e das atividades que favoreçam um brincar de qualidade em parceria com os professores das escolas campo de estágio. Ao propor que essas atividades sejam realizadas pelos pais ou responsáveis das crianças, observa-se um desconhecimento da realidade social das crianças brasileiras. A relação de complementação formativa das crianças entre a família e escola são fundamentais, mas devemos compreender que cada uma dessas instituições tem um papel específico, sobretudo nesse contexto de pandemia.

Considerações Finais

Ao afirmar a importância do brincar na formação inicial de professores, reconhece-se também os vários significados atribuídos aos jogos e às brincadeiras, mas é preciso ter em mente o que se entende acerca dos termos, uma vez que é a partir da compreensão destes que se desenvolvem reflexões sobre a relação da infância, atividade lúdica, formação e escola.

Apesar das dificuldades apresentadas, há discentes que compreenderam como as contribuições da experiência do estágio em Educação Infantil foram fundamentais para o seu processo formativo, uma vez que foram capazes de mobilizar novas perspectivas para as formulações teóricas sobre a criança, o brincar e o desenvolvimento infantil.

As informações ora analisadas nos dão pistas de como tem ocorrido a formação das discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia. Como assevera Rocha e Ostetto (2008), ao experimentar a aproximação da formação inicial aos campos de atuação profissional, os/as estagiários/as têm a oportunidade de observar, analisar e intervir na realidade educacional.

Sobre as dificuldades na experiência do estágio, percebe-se a cada semestre que os/as discentes superaram questões de ordem acadêmica, pois se reconheceram como seres inacabados e compreenderam que a formação inicial não é suficiente para dar conta de todas as demandas que a sala de aula requer, daí a importância da formação continuada em outros projetos de ensino e extensão que a universidade oferece. Além dessa dificuldade, as discentes superaram também questões de ordem pessoal como, por exemplo, a timidez para realizar o estágio.

Em nossa experiência de estágio estamos construindo caminhos a fim de ultrapassar “a dissociação entre a teoria e prática” que em certa medida “resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas” (Pimenta; Lima, 2010, p. 41). No que diz respeito sobre a aproximação da prática pedagógica com a fundamentação teórica, pode-se dizer que o ditado que “na prática a teoria é outra” tem sido incorporado pelos/as discentes como “na prática com teoria a experiência é outra”. Isso significa dizer que os conhecimentos teóricos práticos adquiridos na formação acadêmica do curso de Pedagogia estão sendo utilizados para fundamentar as ações no cotidiano escolar.



Não sabemos quais caminhos iremos percorrer no contexto da pós-pandemia, mas temos certeza que o mundo não será mais o mesmo, e que precisaremos nos reinventar como professoras formadoras de profissionais de Educação Infantil, esse será um de nossos desafios.

Referências

ANPED. Manifesto da ANPED. **Educação a Distância na Educação Infantil, não!**

Disponível em:

http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_anped_ead_educacao_infantil_abril_2020.pdf. Acesso em 05 de maio de 2020.

APPLE, M., TEITELBAUN, K. **Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo?** Teoria e Educação. Porto Alegre: Pannonica, nº 4, p. 62-90.1991.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Duas Cidades Ed., 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.** Parecer CNE/CP 5, 28.04.2020. Brasília, 2020. Disponível em: https://www.cnm.org.br/cms/images/stories/comunicacao_novo/links/04042020_Parecer_CN_E_CP_5_2020.pdf. Acesso em 10 de maio de 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação.** Brasília:, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomumcomum.mec.gov.br/images/bncc_20dez_site.pdf. Acesso em 05.05.2020.

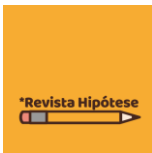
_____. **Lei 9.393, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 29 de novembro de 2019.

_____. **Brinquedos e Brincadeiras de Creches.** Manual de orientação pedagógica. Ministério da Educação. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf. Acesso em: 15 de abril de 2020.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Ministério da Educação, Brasília 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação - CNE. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP n 3/2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em pedagogia,** homologado pelo MEC em 21 de fevereiro de 2006.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e companhia.** São Paulo: Cortez, 1998.



BUSS-SIMÃO, Márcia; GRALIK, Caroline; ROCHA, Eloísa Acires Candal; STEINBACH, Flávia. **“Prepara tudo que nós vamos brincar!”**: organizar espaços, possibilitar brincadeiras e experienciar a docência do estágio na educação infantil. Revista Zero a seis. V. 1, n. 29, p. 112-130. Jan-jul 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2014n29p112>. Acesso em: 01 de maio de 2020.

CORDEIRO, Karina de Oliveira Santos; CRUZ, Fernanda Soares Pedreira. **Estágio de Educação Infantil**: as experiências formativas dos discentes do curso de Pedagogia da UFRB. Ponta Grossa. Olhar de Professor, v. 22, p. 1-13, 2019. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/13772>. Acesso em: 10 de maio de 2020.

CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P.S. **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

FARIAS, Maria Auxiliadora Soares de. MELLO, Suely Amaral. **Infância livre infância**: uma experiência de cuidado e educação na escola da infância. In: SANTOS, Maria Walburga dos; TOMAZZETTI, Cleonice Maria; MELLO, Suely Amaral (Org.). Eu ainda sou criança: educação infantil e resistência. São Carlos: EduFSCar, 2018, 251-263.

FORTUNA, T.R. **Formando professores na universidade para brincar**. In: SANTOS, S.M.P. (org). A ludicidade como ciência. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 115-119.

HUIZINGA, J. *Homo ludens*: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O educar como lugares de infância na Educação Infantil**. In: SANTOS, Maria Walburga dos; TOMAZZETTI, Cleonice Maria; MELLO, Suely Amaral (Org.). Eu ainda sou criança: educação infantil e resistência. São Carlos: EduFSCar, 2018, p. 33-45.

LOMBARDI, L. M.S.S. **Formação corporal de professoras de bebês**: contribuições da Pedagogia do Teatro. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2011. 253 p. 23-24.

MIEIB. Movimento Interfóruns de Educação Infantil. **Posicionamento público do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib) relativa à proposta de parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre reorganização dos calendários escolares e atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19**. Brasília, 2020. Disponível em: <http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2020/04/POSICIONAMENTO-MIEIB-PARA-O-CNE-FINAL-19.04.2020.pdf>. Acesso em 08 de maio de 2020.

NEGRINE, A. **Ludicidade como Ciência**. In: SANTOS, S.M.P. (org). A ludicidade como ciência. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 23-24.



PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROCHA, E. A. C.; OSTETTO, L. E. O estágio na formação universitária de professores de Educação Infantil. In: SEARA, I. C. *et al* (Org.). **Práticas pedagógicas e estágios**: diálogos com a cultura escolar. Florianópolis: Letras contemporâneas, 2008, p. 103-116.

ROMÃO, Eliana Sampaio. “**E se fosse você em meu lugar, o que faria**”? Universidade e Sociedade. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Ano XXX, nº 65, 2020, p. 82-88.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAKSMAN, R. D.; HARADA, M. J. C. S. **Escolha de brinquedos seguros e o desenvolvimento infantil**. *Rev. Paul. Pediatria*, v. 23, p. 41-8, 2005.