

O BRINCAR E A QUALIDADE EM UMA INSTITUIÇÃO INFANTIL

THE QUALITY OF CHILD INSTITUTION THAT VALORIZES THE PLAY

Tizuko Morchida Kishimoto

Universidade de São Paulo

Como desenvolver a qualidade em uma instituição infantil¹ cuja meta é promover a motricidade como uma das linguagens que se integram a outras pelo brincar?²

A qualidade é pontuada pela legislação brasileira como parte integrante do trabalho com a criança pequena. Entretanto, seu significado polissêmico tem sido apontado por inúmeros pesquisadores: MOSS (1996, 1999), LEAVERS (1996, 2000), PASCAL, BERTRAM (1998), OLIVEIRA-FORMOSINHO, FORMOSINHO (2001). Uma das significações mais produtivas para a prática pedagógica é o da qualidade como o resultado do investimento na formação do profissional.

A formação do educador dentro de um paradigma participativo, que se enquadra segundo OLIVEIRA-FORMOSINHO, FORMOSINHO (2001, p.166-169) em princípios de BALAGUER, MESTRES, PENN (1992), WILLIAMS (1995), PASCAL, BERTRAM, RAMSDEN (1994) e PASCAL, BERTRAM (2000), tem impacto nas crianças e comunidades. Como desenvolver um projeto de formação capaz de qualificar professores e produzir alterações significativas no trabalho com as crianças e suas famílias? Como envolver professores de universidades para partilhar o cotidiano da instituição infantil? Como integrar a família, a comunidade e outros serviços nessa tarefa para criar um ambiente educativo?

A qualidade vista como resultado da formação profissional é entendida por muitos pesquisadores como reflexo de trabalho em parceria entre universidades, centros de formação, escola, professores, crianças e famílias. A formação, um conceito dinâmico, pressupõe o aperfeiçoamento profissional pela reflexão sobre a prática pedagógica como condição para alcançar níveis mais elevados de serviços educativos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, FORMOSINHO, 2001, p.166-168).

Entre as propostas para avaliar a qualidade dos contextos infantis encontra-se o projeto Effective Early Learning – EEL, desenvolvido por PASCAL, BERTRAM

1 Trata-se de uma instituição infantil para crianças de 4 a 6 anos, coordenada por um Centro de Práticas Esportivas que se insere no interior de uma universidade, dotada de amplos espaços e serviços.

2 No contexto atual da educação infantil os brinquedos têm dois usos com significações distintas: o brincar livre e, os que visam à escolarização ou aquisição de conteúdos escolares, o brincar dirigido e os jogos educativos (KISHIMOTO, 2001; BRUCE, 1997).

(1998), conhecido entre os portugueses como Aprendizagem Pré-Escolar Efetiva – APE. Subsidiado por idéias de VYGOTSKI (1988), o projeto demonstrou que a aprendizagem da criança é uma atividade social, que progride pela interação com adultos e crianças e que a chave para experiências significativas é a zona de desenvolvimento próximo, na qual a criança é posta perante desafios. Forçada a operar no limite das suas capacidades, a criança ultrapassa o estágio atual de conhecimentos, com a ajuda do adulto para dar um salto no desenvolvimento. A zona de desenvolvimento próximo é a área em que as experiências significativas podem ser ampliadas.

Nesse processo, a criança está em "estado de fluxo"³, dispõe de um ambiente desafiador e responde adequadamente. Há um "envolvimento"⁴ e as crianças operam nos limites e num estado de fluxo, chegando a um nível superior de envolvimento. Este termo é usado para descrever uma qualidade particular da atividade humana e não apenas o estado de "ocupação" da criança. Uma criança envolvida está inteiramente focalizada, conscientemente centrada e imersa na atividade (apud PASCAL, BERTRAM, 1998. p.22-23).

O envolvimento da criança, segundo Leavers é uma qualidade da atividade humana caracterizada pela persistência e pela concentração, um elevado nível de motivação, percepções intensas e experiência do significado, um poderoso fluxo de energia e um elevado grau de satisfação, tendo por base o impulso exploratório e o desenvolvimento básico dos esquemas (apud PASCAL, BERTRAM, 1998. p.23).

Leavers defende que as crianças envolvidas em ações usam muita energia mental que efetua mudança nos seus esquemas mentais. O autor sugere que, com o passar do tempo, este nível de experiência leva a criança a operar em um nível mais elevado. Como averiguar se a atividade desenvolvida pela criança apresenta qualidade?

Se a qualidade é um conceito valorativo, subjetivo e dinâmico que varia com o tempo, a perspectiva e o lugar, é inadequado estabelecer definições precisas, fixas e estáticas de qualidade. A avaliação será mais potente, rigorosa e válida, se partir de uma perspectiva partilhada (PASCAL, BERTRAM et al., 1996). O sistema de avaliação admite uma interpretação individual, está construído em torno de um conjunto de "domínios" ou "parâmetros" de uma prática educativa com possíveis comparações e coesão interna do projeto, em aspectos como metas e objetivos; experiências de aprendizagem/currículo; estratégias de ensino e aprendizagem; planejamento, avaliação e registros; organização da equipe técnica; espaço físico; relações e interações; igualdade de oportunidades; parceria com pais e ligação com o lar e a comunidade; gestão, monitorização e avaliação (PASCAL, BERTRAM, 1998. p.26)

3 Termo utilizado por CSIKSZENTMIHAYKI (1992), citado por PASCAL, BERTRAM (1998).

4 Termo utilizado por LEAVERS (1993, 1996), citado por PASCAL, BERTRAM (1998).

A proposta para avaliar o aperfeiçoamento da qualidade inclui etapas como o diagnóstico dos problemas e dificuldades do contexto, o estabelecimento de prioridades, definição de planos de ação e a reflexão sobre o impacto do plano desenvolvido. A avaliação democrática deve ocorrer "com" os participantes e não "aos" participantes (PASCAL, BERTRAM, 1998, p.28).

Um estudo de caso (MERRIAN, 1988; DENZIN, 1998) iniciado em 2001, em uma instituição infantil que privilegia brinquedos e brincadeiras para desenvolver a expressão da criança, possibilita compreender o processo de formação em contexto.

O Brincar e a Educação Infantil⁵

Pesquisar brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis implica investigar as concepções de criança e de educação infantil (BECCHI, 1994), que definem o uso desses recursos (TERRIAULT, 1987), a organização da rotina e do espaço físico, as formas de interação de adultos e crianças (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999) entre outros. Tais quesitos influenciam os usuários na representação, determinando, em parte, a maneira como adultos e crianças sentem, pensam e interagem, definindo formas de socialização e apropriação da cultura.

FORQUIN (1996) e APPLE (1982, 1979) ressaltam que a escola dispõe de uma cultura própria, resultado de ideologias que refletem valores da sociedade. Investigar valores que orientam a escolha de brinquedos e materiais pedagógicos implica em buscar as raízes que explicam os usos e significações de tais recursos na prática pedagógica. Uma das hipóteses é que concepções de criança e de educação infantil estão na base desses valores.

A prática pedagógica das escolas infantis públicas evidencia a predom inância de brinquedos tradicionais e motores sobre outras modalidades (faz-de-conta, construção, educativos) usados em espaços externos, nos horários de recreio (KISHIMOTO, 1998b, p.73).

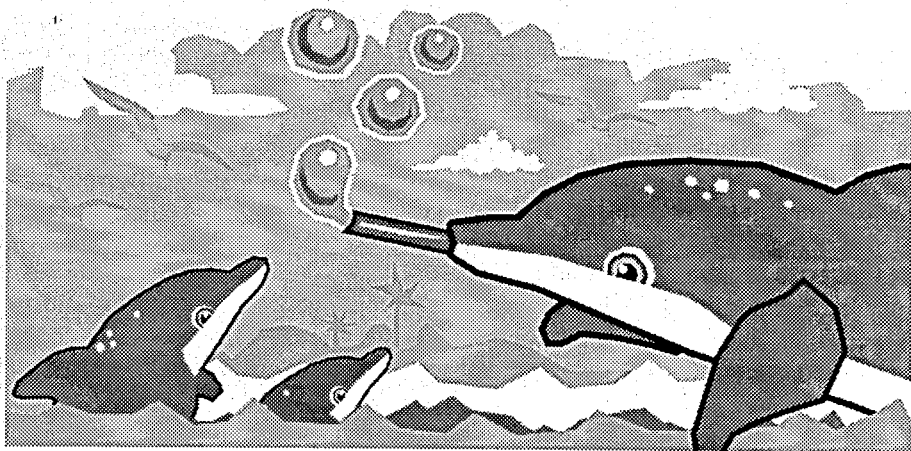
A forma de organização do espaço físico, em salas com mesas e cadeiras, à semelhança do ensino fundamental, e a guarda de brinquedos em armários fechados, refletem a falta de especificidade da educação infantil e a pouca autonomia das crianças. A falta de planejamento e reorganização de materiais, propostas de estruturação do espaço físico, atividades alternativas para as crianças dificultam a inserção do brincar. Pequenos sobrados ou casas, adaptados como escolas infantis, com quartos de 20 m², transformados em salas para atividades infantis para 20 a 25 crianças inviabilizam qualquer forma de organização para o brincar.

SÁ (1979), PINAZZA (1989), MARSON (1989), PEREIRA (1997), VEILLARD (1996), KISHIMOTO (1998a, 2001) entre outros, discutem os objetivos das escolas infantis brasileiras e a presença marcante de atividades

⁵ Brincar: ação de natureza simbólica, iniciada e mantida pela criança (BROUGÈRE, 1995a, 1995b; KISHIMOTO, 1996, 1998).

destinadas à escrita e cálculo, reforçadas pela reivindicação de pais e professores, reiterando os valores da sociedade para a reprodução dessa prática. Os Referenciais Curriculares de Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares de Educação Infantil assinalam a brincadeira como um dos eixos da educação infantil e PIAGET (1978) e VYGOTSKI (1988) a consideram atividade relevante na idade infantil. Entretanto, o brincar parece não ter espaço na rotina das escolas infantis, exceto em ocasiões especiais, preparadas com grande esforço da equipe, portanto, sem continuidade e qualidade, pois é a permanência que pressupõe a qualidade (NÓVOA, 1992, FORMOSINHO, OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001).

O brincar requer envolvimento emocional, contato social, movimento, além do aspecto cognitivo na expressão e apreensão das regras da brincadeira. (LIMA, 1989; WALLON, 1966; VYGOTSKI, 1988). As práticas pedagógicas revelam que, geralmente, o movimento é associado à bagunça, o playground é o espaço para brincadeira e, a sala, para estudo e trabalho.



As atividades dirigidas de Educação Física nas áreas externas, o descanso, a ação espontaneísta da criança explicam o baixo percentual, de apenas 2,5% de brincadeiras no interior das salas. Apenas 10,5% dos brinquedos e materiais pedagógicos encontram-se nas salas de atividades, o restante fica nos parques, pátios e outros espaços (KISHIMOTO, 1998b, p.2). Contra a interdição do brincar, as crianças recorrem a fugas, sistematicamente reprimidas, em busca de representações simbólicas e momentos de interação entre pares, brincando debaixo das mesas, enquanto o professor corrige algum trabalho (WAJSKOP, 1995), escapando à "violência simbólica" (BIARNÉS, 1999) a que são submetidas.

A ocupação do espaço físico não é neutra. A forma de construção e a disposição e uso das salas refletem expectativas de comportamentos dos usuários (DAYRELL, 1996; FRYBERG, 2000).

Quando há adequada estrutura arquitetônica acompanhada de oportunidades para a transformação e apropriação dos espaços, as crianças constroem conhecimentos, dando-lhes novos sentidos que moldam sua sociabilidade (DAYRELL, 1996). É ainda a relação espaço-objeto-usuário que estimula e orienta a criança, facilitando a exploração. Geralmente, nas escolas infantis, o único ambiente interno criado para a livre exploração de brinquedos é a brinquedoteca, disponível em 10% da rede municipal paulista e pouco utilizada pelas crianças pela dificuldade de manutenção e substituição dos brinquedos quebrados. A norma de uso desses espaços – a preservação dos brinquedos a qualquer custo – ocasiona a interdição de seu uso. Na realidade medieval, descrita por Umberto Eco, na obra *O nome da Rosa*, preservam-se os livros escondendo-os e matando os curiosos que deles se aproximam (KISHIMOTO, 1998b, p.82-83). Transformar o espaço em sala ambiente a que a criança tem acesso apenas uma vez por mês é outra prática que interdita o brincar. Estudos com crianças menores de três a quatro anos, em fase de simbolismo intenso, mostram a importância das áreas de brincadeiras configuradas em temas para o desenvolvimento da representação, do que se deduz a importância das áreas para brincadeiras nas salas de atividades diárias e não apenas nas brinquedotecas (THERIAULT, 1987; KISHIMOTO, 2001).

Cabe questionar se os cursos de formação inicial e continuada têm incluído em seus currículos a temática do brincar como parte da formação profissional. Os referenciais teóricos não são suficientes para alterar a prática pedagógica (SCHÖN, 1990; ZEICHNER, 1993). É necessário questionar e analisar o cotidiano dentro de uma pedagogia crítica, mas ultrapassá-la buscando uma pedagogia transformadora. A formação inicial e a continuada devem incluir brincadeiras como estratégias para iniciar as reflexões. É brincando e pensando sobre o brincar que se adquire consciência sobre sua importância.

A valorização do brincar requer a partilha de concepções de criança e de educação infantil que privilegiem a expressão e a socialização nos cursos de formação inicial e continuada, retomadas pela equipe da escola, com apoio da família e da comunidade e de políticas públicas. Tais orientações moldam o projeto pedagógico, gerando espaços para a estruturação de ambientes de livre exploração, no qual o brincar tem o seu lugar. As propostas para o inserção do brincar vão desde uma forte estruturação do espaço pelo adulto (High – Scope)⁶ até a recriação do espaço pela criança (jardins de infância japoneses)⁷.

O brincar como parte do projeto pedagógico (BRONSSTRÖM, 1996; UMEK, 1997; THÉRIAULT, 1987; MICHALAPOULOU, 2001; LIMA, 1989), desenvolvido em contextos integrados (DORIT, 1996; BRONFENBRENNER, 1998;

6 É um modelo curricular estruturado por adultos, em áreas ou cantos organizados em faz-de-conta, construção, jogos, artes, livros, ciências, com uma rotina de pequenos grupos, grande grupo, tendo como foco estratégias para planejar, executar e avaliar.

7 É uma proposta que integra crianças de 3 a 5 anos em projetos de brincadeiras, por elas iniciadas e mantidas, em ambientes cuja estruturação depende das próprias crianças.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, FORMOSINHO, 2001) aperfeiçoa a prática pedagógica (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998; OLIVEIRA-FORMOSINHO, FORMOSINHO, 2001; MOSS, 1996) possibilitando a implementação da qualidade das atividades infantis (LEAVERS, 1996; 2000).

Leavers propõe instrumentos de pesquisa para avaliar a pertinência do jogo livre ou da atividade estruturada no processo de aperfeiçoamento da qualidade da educação infantil⁸. Entre os 10 indicadores desse processo encontram-se a divisão do espaço da sala em cantos atrativos; a substituição de materiais pouco interessantes por outros; a introdução de materiais não-convencionais; a observação das crianças e seus interesses; a manutenção de atividades relacionadas aos interesses das crianças por meio de impulsos estimulantes e intervenções enriquecedoras; o estímulo à iniciativa das crianças por meio de regras e acordos; a análise e o aperfeiçoamento das interações entre as crianças; a oferta de atividades que auxiliem a exploração do mundo dos sentimentos, valores e experiências e o atendimento a crianças com problemas e necessidades especiais e sua inserção no contexto (apud RAYNA, BROUGÈRE, 2000. P.293-321).

Dentro desses pressupostos, uma instituição infantil consciente da necessidade de mudança, integrou-se a uma universidade. Uma rede de relações baseada em princípios de supervisão ecológica possibilitou a abertura para a reflexão sobre a prática pedagógica. O professor, visto em sua dimensão de pesquisador da prática pedagógica, parceiro do investigador acadêmico, debruçou-se sobre as mesmas questões, utilizou os mesmos instrumentos de pesquisa e criou novas alternativas para sua prática, enquanto o acadêmico refletia sobre as referências teórico-metodológicas dessas ações. A rede de relações propiciou a construção coletiva de conhecimentos sobre a prática pedagógica, eliminou a figura solitária do professor, à semelhança de um caracol⁹ que carrega sozinho o fardo de sua casa, em sua sala de atividade ou agrupamento infantil e possibilitou a construção da identidade profissional pela valorização do pessoa e do profissional.

Diagnósticos efetuados pelos professores na instituição infantil evidenciam o pouco diálogo com as famílias, especialmente interessadas em introduzir o eixo da escolarização. A pertinência da discussão do processo de construção da escrita que vai do letramento à alfabetização fica clara. Como fazer pais compreenderem que esse processo passa necessariamente pela expressão da criança, em que o brincar e a motricidade se aliam às dimensões afetivas, cognitivas e sociais? Tais dificuldades, adormecidas no isolamento profissional, são enfrentadas com a criação do contexto integrado e o início da análise do projeto pedagógico institucional e suas práticas.

8 Leavers construiu uma escala de envolvimento com 3 níveis: nível 1 a criança está ausente, a ação é estereotipada e consiste em uma repetição de gestos elementares; nível 3 a criança tenta fazer uma construção, escutar uma história, mas não há sinais que mostram motivação, concentração e nível 5 - a criança está absorvida na atividade.

9 Termo utilizado por Júlia OLIVEIRA-FORMOSINHO, em conferência no II Congresso Paulista de Educação Infantil, em Águas de Lindóia, 2000.

Como resultado desse processo de formação em contexto, os professores participam de vários cursos e oficinas na universidade, discutem concepções de criança e de educação infantil, analisam propostas pedagógicas (Freinet, Reggio-Emília e Norte da Itália, High-Scope, Bank Street, Jardins de infância japoneses e sucros, entre outros) em que o brincar aparece em vários níveis de inserção, visitam museus de brinquedo e outros espaços lúdicos junto com as crianças e questionam o espaço, a rotina que não atende os interesses infantis, constataam a inadequação de brinquedos e seus usos, buscam parcerias com os pais e começam a ouvir as crianças. Nesse processo, adquirem conhecimentos e práticas que lhes asseguram a condição de membros de uma instituição infantil e a identidade profissional para gerir um projeto pedagógico e suas práticas.

Em síntese, a formação continuada, integrada às outras ações da universidade, possibilita a compreensão de que o brincar favorece a autonomia, vontade, flexibilidade de conduta e simbolismo e uma educação integral que valoriza o desenvolvimento infantil.

Os resultados preliminares indicam que o processo contínuo de aperfeiçoamento de propostas pedagógicas e suas práticas, com gestão partilhada, desencadeia, no final, um trabalho de melhor qualidade.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. (org.) *Formação reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALMQVIST, Birgita. *Approaching the culture of toys in swedish child care - A literature survey and a toy inventory*. Ypsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 1994.
- APPLE, M. *Ideology and Curriculum*. Boston: Routledge & Kegan Paul, 1979.
- APPLE, M. W. (Ed.) *Cultural and economic reproduction in education: essays on class, ideology and state*, Londres: Routledge & Kegan Paul, 1982.
- BECHI Egle. *Retórica da infância*. Tradução de Ana Gomes. Perspectiva, Florianópolis: UFSC/CED, NUP, n. 22, p. 63-95, 1994.
- BIARNÈS, Jean. *Universalité, diversité, sujet dans l' espace pédagogique*. Paris: L' Harmattan, 1999.
- BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BROSTRÖM, Stig. *Frame Play with 6 Year-old Children*. European Early Childhood Education. Research Journal. V. 4, n. 1 p. 89-102, 1996.
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995a (Coleção questões da nossa época, v. 43).

BROUGÈRE, Gilles. *Jeu et Education*. Paris: L'Harmattan, 1995b.

BRUCE, Tina. Adults and Children Developing Play Together. European Early Childhood Education. *Research Journal*. V. 5, n. 1 p. 89-99, 1997.

DAIRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1966.

DENZIN, N.K., LINCOLN, Y.S.. Introduction: Entering the field of qualitative research. In: N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (Eds.). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks, CA: Sage publications, 1998.

DORIT, Roer-Atrier. Ecological Study of Child Care Quality: A Call for Attention to the Cultural Context. European Early Childhood Education. *Research Journal*. v. 4. n. 2 p.77-87, 1996.

FORQUIN, Jean-Claude. *École et culture*. Le point de vue des sociologues britanniques. 2^o ed., Belgium: De Boeck & Larcier, 1996.

FRYBERGER, Adriana. *O espaço do brincar*. São Paulo: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, 2000. (Dissertação, Mestrado em Arquitetura e Urbanismo).

KISHIMOTO, T.M. Escolarização e brincadeira na educação infantil. In. SOUZA, Cynthia Pereira de (org.) *História da Educação*. Processos: práticas e saberes. São Paulo: Editora Escrituras, p. 123-138, 1998a.

KISHIMOTO, T.M. *Relatório Final da Pesquisa: Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil: usos e significações*. São Paulo, Fapesp, 1998b.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo, Cortez, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. Educação e Pesquisa. *Revista da Faculdade de Educação da USP*. v. 27, n. 2, p.229-246, 2001.

LEAVERS, Ferre. Étude de la qualité de l'interaction adulte-enfant dans le préscolaire: "le schéma d'observation du style dl'adulte". In: Rayna, Sylvie, LAEVERS, Ferre, DELEAU, Michel (Coords.) *L'Éducation Préscolaire*. Quels objectifs pédagogiques? In: *L'Éducation Préscolaire*, Paris, INRP/Nathan, 1996.

LEAVERS, Ferre. L'éducation expérientielle: l'implication de l'enfant, un critère de qualité. In: RAYNA, Sylvie, BROUGÈRE, Gilles (coords). *Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire*. Perspectives internationales. Paris. INRP, décembre, 2000.

LIMA, Mayumi. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989.

- MARSON, Fernando. *Da pré-escola à alfabetização*. Caminhos e descaminhos. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1989. (Tese, Livre-docência em Educação).
- MERRIAM, S.B.. *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bossey-Bass Publishers, 1988.
- MICHALOPOULOU, Aikaterini. A Spatio-Pedaagological Approach to Symbolic Play as kindergarten Activity in Early Childhood. *European Early Childhood Education. Research Journal.*, v.9, n.2, p. 59-68, 2001.
- MOSS, Peter. Defining objectives in Early Childhood Services. *European Early Childhood Education. Research Journal.* v.4, n. 1, p.17-32, 1996.
- NÓVOA, António (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda, 1992.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia, FORMOSINHO, João. *Associação Criança: Um Contexto de Formação em Contexto*. Braga. Livraria Minho, 2001.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Editora Porto, 1998.
- PASCAL, Christine, BERTRAM, Tony, GASPER, Michael, MOULD, Claire, RAMSDEN, Fiona, SAUNDER, Maureen. *Research to Inform the Evaluation of the Early Excellence Centres. Pilot Programme*. Centre for Research in Early Childhood, England: University College Worcester, 1999.
- PASCAL, Cristine, BERTRAM, Tony. *Desenvolvendo a qualidade em parceria*. Porto, Editora Porto, 1998.
- PEREIRA, Maria da Paz. *A influência da pré-escola na aprendizagem da leitura e da escrita e sua relação com algumas variáveis psicomotoras em crianças de 1º séries do 1º grau*. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, 1997. (Dissertação, Mestrado em Psicologia).
- PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- PINAZZA, Mônica Apezzato. *Recursos didáticos na pré-escola: um estudo baseado em depoimentos de professores*. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, 1989. (Dissertação, Mestrado em Psicologia).
- SÁ, Maria Iracema de. *A educação pré-escolar e rendimento de crianças nas séries iniciais da escola de primeiro grau*. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, 1979. (Tese, Doutorado em Psicologia).
- SCHÖN, D. *Education the Reflexive Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1990.

THÉRIAULT, J. L. *'exploitation du matériel de l'aire des jeux symboliques à la maternelle*. Rapport de recherche de l'équipe PRAMÉ, Document n.2, Chicoutimi, UQAC, 124p., 1987.

UMEK, Ljubica Marjanovic & MUSEK, Petra Lenik. Symbolic Play in Mixed-Age and Same-Age Groups. European Early Childhood Education. *Research Journal*. V. 5, n. 2 p. 33-46, 1997.

VEILLARD, Katia Cristina dos S. *Entre o caos e a geometria: o "lugar" do brincar*. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996; (Dissertação, Mestrado em Educação).

VEJLESKOV, Hans. A Study of Children's Acts and Interactions During Play with Different Play Materials. European Early Childhood Education. *Research Journal*. V. 3, n. 2 p.43-66, 1995.

VYGOTSKI, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WAJSKOP, Gisela. *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1995.

WALLON, Henri. *Do Acto ao Pensamento*. Lisboa: Portugalia, 1966.

ZEICHNER, K. *A Formação reflexiva de professores*. Idéias e Práticas. Lisboa: Educa, 1993.