

Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis

Tizuko Morchida Kishimoto
Universidade de São Paulo

Resumo

A identificação dos brinquedos e materiais pedagógicos e a caracterização de usos e significações para profissionais de educação infantil de São Paulo, que atuam com crianças de 4 a 6 anos, justificaram uma pesquisa tipo *survey*, acompanhada de recursos etnográficos (entrevistas, observações, vídeos), no período de 1996/1998.

Estudos mostram que, dentro de uma instituição infantil, a organização da rotina, o espaço físico, seus objetos e materiais educativos influenciam os usuários na representação, determinando, em parte, a maneira como adultos e crianças sentem, pensam e interagem nesse espaço, definindo formas de socialização e apropriação da cultura. Pretendeu-se diagnosticar, pela triangulação de informações de entrevista, observações e vídeos, as razões para escolha e uso de determinados brinquedos e materiais pedagógicos.

Os resultados indicam que a educação infantil da rede pesquisada apresenta concepções de criança – destituídas de autonomia – e de educação infantil voltadas para aquisição de conteúdos específicos. Os brinquedos e materiais pedagógicos mais significativos são os chamados educativos, materiais gráficos, de comunicação nas salas; e os de educação física, para o espaço externo. Brinquedos que estimulam o simbolismo e a socialização, como jogos de faz-de-conta, construção e socialização, aparecem com percentuais insignificantes, apontando o pouco valor da representação simbólica e do brincar.

Palavras-chave

Brinquedos – Materiais pedagógicos – Educação infantil – Cultura escolar.

Correspondência:
Tizuko M. Kishimoto
Faculdade de Educação (EDM) – USP
Av. da Universidade, 308 – Bl. A
05508-900 – São Paulo – SP
e-mail: tmkishim@usp.br

Toys and pedagogical materials at schools for children

Tizuko Morchida Kishimoto
Universidade de São Paulo

Abstract

The importance of toys and pedagogical materials, their use and signification for professionals in child education working with 4-6 year olds, justified a survey-like research study that took place between 1996 and 1998, and which was accompanied by ethnographic resources.

Authors such as Brougère, Nóvoa, Forquin, and Oliveira-Formosinho made clear that the organization of routine, physical space, objects, and educational materials within a school for children influence its users' representations, determining in part the manner in which adults and children feel, think, and interact in this space, defining forms of socialization and appropriation of culture. The present work intended to diagnose, through data collection, interviews and observations, the conceptions underlying the choice and use of toys and pedagogical materials.

The results indicate that child education in the school network investigated demonstrates conceptions of children with no autonomy and the acquisition of contents as the objective of child education. The classroom emerges as the workplace, and the playground as the ludic space. It is the model of basic education that prevails in the physical space, routine, selection of materials, and in the adult-child interaction. In accordance with the perspective of schooling, the most significant toys and pedagogical materials are the so-called educational materials, graphical, and communication materials for the classroom, and the physical education materials for the external space. Toys that stimulate symbolism and socialization, such as games of pretending, building, and socialization appear in insignificant percentage, pointing to the little value given to symbolic representation and to playing.

Correspondence:

*Tizuko M. Kishimoto
Faculdade de Educação (EDM) – USP
Av. da Universidade, 308 – Bl. A
05508-900 – São Paulo – SP
e-mail: tmkishim@usp.br*

Keywords

Toys – Pedagogical materials – Child education – School culture.

Pesquisar brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis implica investigar as concepções de criança e de educação infantil que definem o uso desses recursos (Therriault, 1987), a organização da rotina e do espaço físico (Edwards, Gandini e Forman, 1999) entre outros. Tais quesitos influenciam as representações dos usuários, 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. Portanto, investigar valores que orientam a escolha de brinquedos e materiais pedagógicos implica buscar as raízes que explicam os usos e significações de tais recursos na prática pedagógica. Uma das hipóteses é a de que concepções de criança e de educação infantil estão na base desses valores.

No contexto atual da educação infantil os brinquedos têm dois usos com significações distintas: educadores que valorizam a socialização adotam o brincar livre, e os que visam à escolarização ou aquisição de conteúdos escolares, o brincar dirigido e os jogos educativos.

Adotou-se nessa pesquisa os conceitos de: 1. brinquedo como objeto, suporte da brincadeira; e 2. brincar, como ação lúdica iniciada pela criança tendo motivação intrínseca (Brougère, 1995a, 1995b; Kishimoto, 1996).

A pesquisa, parte do projeto Capes/Cofecub n° 197/96,¹ foi realizada nas Escolas Municipais de Educação Infantil de São Paulo (EMEIs) freqüentadas por crianças de 4 a 6 anos durante o período de 1996-1998. Uma parte dos resultados do trabalho foi incorporada a este artigo.²

Delimitação do campo de pesquisa

A rede municipal de educação infantil de São Paulo foi escolhida para a realização da

pesquisa. Definiu-se uma amostra de 20% das escolas municipais de educação infantil por meio de sorteio. Em 1997, a rede contava com 375 unidades infantis distribuídas em treze delegacias regionais, com cerca de 7.114 professores atuando em três períodos (7h às 11h; 11h às 15h e 15h às 19h).

A grande maioria das escolas situava-se na periferia, cuja clientela era de nível socioeconômico heterogêneo e desfavorecido.

Para a manutenção dos materiais, a escola recebia, do município, um mínimo anual de R\$ 7.500,00 e um máximo de R\$ 12.500,00, o que representa um valor de R\$ 0,60 a R\$ 21,30 para cada criança. Os recursos, pouco significativos para aquisição de materiais didáticos, eram acrescidos de outras fontes provenientes de quermesses, festas e doações.

Metodologia de pesquisa

A pesquisa contou com a colaboração de dez bolsistas de iniciação científica da FAPESP,

1. Projeto Capes/Cofecub n. 197/96 (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e o Programa de Cooperação Internacional entre França e Brasil), sob o título: *Recursos e Materiais educativos disponíveis no sistema formal de educação no Brasil e na França: usos e significações em uma perspectiva comparativa*, considerado *proposta excelente*, envolveu doze pesquisadores brasileiros e quatro franceses. Trabalho coletivo da Faculdade de Educação da USP e da Universidade Paris 13, efetuado durante quatro anos (1996-2000) junto à rede infantil do Município de São Paulo e contou com o apoio financeiro da Fundação para o Apoio à Pesquisa em São Paulo e inúmeros pesquisadores e bolsistas de iniciação científica (FAPESP e CNPq).
2. Ver outros artigos da autora que tratam desta pesquisa: Toys and Pedagogical Materials: Uses and Meanings. In: THE 2ND INTERNATIONAL TOY RESEARCH CONFERENCE. 1999, Halmstad-Sweden. Abstracts. 1999, p.35-36; Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos. In: 23ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2000. Caxambu: Minas Gerais, 2000. Educação não é privilégio. Programas e Resumos. 24 a 28 de setembro de 2000. Caxambu/Rio de Janeiro: DP&A editora, 2000. p.133-133; BROUGÈRE, Gilles; ALMOVIST, Birgitta; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Présentation d'une enquête internationale sur le matériel ludique dans les systèmes préscolaire. In: COLLOQUE INTERNATIONAL SUR LE JOUET, Angoulême-France. 9-14 novembre 1997. Université Poitiers. Resumés, p.9-14 A; Salas de aulas de escolas infantis: domínio da fila, tempo de espera e falta de autonomia da criança. *Nuances*, Presidente Prudente, v.5, n.5, p.1-7, 1999.

dois do CNPq e quinze alunos de pós-graduação *latu sensu e strictu sensu*. Foi essencial para essa tarefa: a oferta de três cursos³ para subsidiá-los na aquisição de referencial teórico-metodológico para a condução da pesquisa; o acompanhamento semanal com reuniões; a utilização de câmaras de vídeo e aprendizagem de processos de minutagem (foram contratados serviços de especialistas da Escola de Comunicações e Artes para o treinamento dos alunos em filmagens); contatos com o estatístico para análise de gráficos e tabelas; e a exigência de participação em Simpósios de Iniciação Científica e atividades previstas no cronograma voltadas para o saber/fazer da pesquisa.

Professores colaboradores do Projeto Capes/Cofecub: Helena Chamlian, Manoel Oriosvaldo de Moura, Maria Felisminda de Rezende e Fusari e Mauro Gomes de Matos discutiram com os pesquisadores o significado de brinquedos e materiais pedagógicos em campos como os das Artes, da Educação Física e Matemática.

A coleta de dados foi realizada com o uso de questionário estruturado, entrevistas semi-estruturadas e vídeos.

O questionário (Brougère, 1991, 1993), utilizado em pesquisa similar nas escolas maternas francesas, adaptado após pré-teste, contém oito categorias de brinquedos e materiais: 1. atividades simbólicas; 2. agrupamento, reconstituição de imagens; 3. construção; 4. manipulação; 5. regras; 6. pedagógicos de Matemática, História, Geografia, Linguagem, Ciências; 7. comunicação; e 8. motricidade e educação física. O instrumento prevê, ainda, categorias para analisar as formas de utilização: não-uso; uso um dia, de 2 a 4 dias, todos os dias e ocasiões especiais. Tendo em vista os objetivos da pesquisa, foi acrescentado o item Materiais Pedagógicos. O questionário, bastante detalhado, inclui em cada categoria uma listagem de brinquedos com cerca de cinco a vinte e quatro itens e foi preenchido pelos professores e coordenadores pedagógicos, em muitos casos, com o auxílio dos pesquisadores.

Foram distribuídos em média nove questionários para cada unidade sorteada contemplando os professores que atuam nas faixas etárias de 4, 5 e 6 anos, nos três períodos de trabalho. A devolução tardia dos questionários preenchidos pelas unidades (até meados de junho/98) foi outro entrave que retardou a análise estatística e exigiu a prorrogação do trabalho dos bolsistas por mais um semestre.

Do total das escolas sorteadas (84 escolas), foram devolvidos 482 questionários dos 704 distribuídos, representando uma amostra de 65%, num universo de 20% das EMElis da cidade de São Paulo (Quadro 1).

As observações semanais de atividades lúdicas, a produção de vídeos e as entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 1997, em treze unidades contemplando-se o critério da diversidade para representar o universo da pesquisa. A análise qualitativa teve como suporte os diários de bordo, resultado de observações, os episódios transcritos e minutados nas sessões de duas a três horas de vídeos (autorizadas pela secretaria e pelos professores) e o conteúdo das entrevistas, classificado conforme critérios de Bardin.

A equipe de vinte e sete pesquisadores entrevistou professores, colheu observações das práticas pedagógicas nas atividades vinculadas a brincadeiras, em vídeos e fotografias e subsidiou a análise de usos e significações. Uma amostra de treze vídeos foi produzida em treze instituições infantis, selecionada de modo a incluir as especificidades da rede: dimensão da escola, número de alunos, localização, áreas como parque, biblioteca e brin-

3. O Curso Jogo e Cultura I discutiu conceitos de jogo, brinquedo, brincadeira e material pedagógico e sua relação com a educação infantil, dando uma iniciação aos referenciais teóricos. O Curso Jogo e Cultura II analisou os referenciais teóricos relacionados à cultura, ao significado da qualidade da educação infantil, às discussões dos Parâmetros Curriculares de Educação Infantil e à presença da brincadeira na escola. O Curso Jogo e Cultura III ofereceu informações complementares sobre condução de pesquisa etnográfica e análise de dados coletados dentro do quadro de referência proposto.

Quadro 1. Demonstrativo do preenchimento do questionário.

DREM	Quantidade de escolas sorteadas	Nº questionários distribuídos	Nº questionários que retornaram	%
1	7	63	49	77,7%
2	12	108	68	62,96%
3	5	45	40	88,88%
4	5	45	34	75,5%
5	6	54	27	50%
6	7	63	56	88,88%
7	7	63	62	98,41%
8	5	45	27	60%
9	6	54	27	50%
10	5	45	15	33,33%
11	3	27	17	69,96%
12	7	63	15	23,80%
13	3	27	18	66,66%
Total	84	704	482	65%

quedoteca, grau de conservação, entre outros. As entrevistas semi-estruturadas foram gravadas nas 13 instituições, contendo concepções dos professores sobre criança, educação infantil e o lúdico como atividade dirigida ou livre.

A análise quantitativa descrita na Tabela 1 indica os brinquedos e materiais pedagógicos mais disponíveis nas escolas pesquisadas. Para garantir a fidedignidade dos dados, em decorrência da variação da quantidade de itens, nas categorias, o percentual que indica a disponibilidade de brinquedos foi calculado utilizando-se apenas os cinco itens mais citados pelos professores em cada subcategoria. Outros dados quantitativos do estudo contemplam situações de uso de brinquedos nas cinco modalidades citadas: não-uso, uso todos os dias, 1 dia, de 2 a 4 dias e ocasiões especiais, os quais serviram para a compreensão da situação da prática pedagógica.

Análise dos resultados da disponibilidade dos brinquedos

A tabela 1 dá uma visão geral da disponibilidade dos brinquedos e materiais pedagógicos indicando que as categorias com percentual acima de 50% pertencem ao campo do jogo educativo (destinado à aquisição de conteúdos e desenvolvimento de habilidades), às artes gráficas, evidenciadas pelo desenho, escrita e cálculo, ao desenvolvimento da motricidade fina e manipulação, à comunicação e educação física.

Itens com maior percentual: Artes Visuais/Plásticas (91,48%); comunicação (89,48%); manipulação (73,82%); organizador de ambientes e instalações fixas de Educação Física (72,98%); veiculação sonora, visual, audiovisual, informatizada (72,12%); Música

Tabela 1. Disponibilidade de brinquedos e materiais pedagógicos.

Subcategorias	Disponível
1. Brinquedos, materiais para agrupamentos com peças de junção (parafusos, etc).	4,42%
2. Jogos de regras com predomínio para aprendizagem de outros conhecimentos.	10,45%
3. Jogos de regras com predomínio em socialização, parceria em grupos.	17,25%
4. Marionetes, bonecos para ficção, dramatizações.	20,42%
5. Materiais para fantasias, dramatizações, danças.	22,05%
6. Brinquedos, materiais para atividades de construção, superposição ou justaposição.	27,02%
7. Materiais pedagógicos de Matemática, História, Geografia, Linguagem, Ciências.	28,25%
8. Brinquedos, materiais com sistema de encaixes.	29,44%
9. Brinquedos em miniatura reproduzindo o mundo.	30,76%
10. Brinquedos – atividade simbólica-dimensão infantil.	35,74%
11. Jogos de regras com predomínio para aprendizagem em língua materna.	39,38%
12. Jogos de regras com predomínio para aprendizagem de Matemática.	45,04%
13. Brinquedos, materiais para atividades de agrupamento, reconstituição de imagens.	54,66%
14. Material de manipulação, locomoção e equilíbrio para atividades motoras e de Educação Física.	55,42%
15. Materiais de Música para experiências sensoriais, estéticas.	65,8%
19. Materiais de comunicação via veículos visuais, sonoros, audiovisuais, informatizados.	72,12%
17. Material organizador de ambientes e instalações fixas para atividades motoras e de Educação Física.	72,98%
18. Materiais para manipulação: experiências sensoriais e de motricidade fina.	73,82%
19. Equipamentos para veiculação sonora, visual, audiovisual, informatizada.	89,48%
20. Materiais de Artes Visuais/Plásticas para experiências sensoriais, estéticas.	91,48%

(65,8%); manipulação, locomoção e equilíbrio para Educação Física (55,42%); agrupamento, reconstituição de imagens (54,66%).

Itens menos citados: jogos de regras com predomínio para aprendizagem de matemática (45,04%), jogos de regras com predomínio para aprendizagem em língua materna (39,38%), atividades simbólicas em dimensão infantil (35,74%); reproduzir o mundo, em miniatura, (30,76%); encaixes (29,44%); materiais pedagógicos de Matemática, História, Geografia, Linguagem, Ciências (28,25%); atividades de construção, superposição ou justaposição

(27,02); fantasias, dramatizações, danças (22,05%); marionetes, bonecos para ficção, dramatizações (20,42%); jogos de socialização, parceria em grupos (17,25%); aprendizagem de outros conhecimentos (10,45%); agrupamentos com peças de junção com parafusos, etc. (4,42%).

Os brinquedos e materiais destinados às atividades simbólicas, de construção e socialização da criança, são os menos privilegiados, com percentuais de 4% a 35%. Entre os jogos de regras destinados à aquisição de conhecimentos, destacam-se os de Matemática

(45,04%) e Língua Portuguesa (39,38%), sendo pouco significativos os destinados às outras áreas do conhecimento (10,45%). Os materiais pedagógicos de Matemática, História, Geografia, Linguagem e Ciências têm pouca presença (28,25%). A baixa disponibilidade de materiais e jogos relacionados aos conteúdos escolares mostra que, mesmo adotando posturas favoráveis à escolarização, o uso de materiais concretos é pouco significativo.

Segundo Nóvoa (1992), se a estrutura física e material revela valores assumidos pela organização escolar, pode-se inferir que a função simbólica, a criatividade e a socialização da criança são pouco relevantes nas escolas pesquisadas, dada a pequena participação de brinquedos de natureza simbólica, de construção e destinados à socialização, no acervo das unidades.

Neste artigo, pretende-se compreender as razões que levam as escolas a ter poucos brinquedos simbólicos e de construção e maior quantidade nas categorias vinculadas ao jogo educativo, artes gráficas, motricidade fina, manipulação, comunicação e Educação Física, tentando desvelar a imagem de criança e a concepção de educação infantil nos usos de tais recursos.

Brinquedos e materiais mais citados

Quebra-cabeça, encaixe e mosaico têm

uso mais intenso nas três modalidades: 4 a 2 dias, 1 dia e ocasiões especiais (Tabela 2). Considerada “pedagógica” ou “didática”, essa categoria propõe a aprendizagem de conteúdos específicos. Embora disponíveis na grande maioria das instituições infantis, em decorrência do modelo adultocêntrico, expositivo e verbalista, característico do ensino fundamental, que prevalece também na educação infantil, tais brinquedos têm usos inadequados. Observações da rotina reiteram a prática de oferecê-los quando as crianças terminam as tarefas como ocupação de tempo livre, demonstrando que os professores, apesar de valorizá-los como pedagógicos, geralmente não sabem o que fazer com tais objetos. Os quebra-cabeças são sempre os mesmos, não havendo diferenciação para atender níveis de dificuldades, variando de quantidade e tamanho de peças conforme a faixa etária, competências e interesses das crianças. Não seriam os valores relacionados às funções pedagógicas dos quebra-cabeças e encaixes quanto às possibilidades de adquirir noções de parte-todo, percepção de cores, formas, habilidades motoras finas para encaixes e a preocupação em escolarizar⁴ mais rapidamente a criança as razões dessa escolha?

4. Termo utilizado para denominar introdução de leitura, escrita e cálculo por meio de procedimentos inadequados sem valorizar as experiências infantis.

Tabela 2. Disponibilidade/uso de brinquedos, materiais para atividades de agrupamento, reconstituição de imagens.

Itens mais citados	Disponível	Não-uso	Todos os dias	4 a 2 dias na semana	01 dia na semana	Ocasões especiais
Quebra-cabeça	84,5%	8,1%	1,6%	20,6%	47,7%	22,1%
Encaixe	81,1%	3,1%	8,1%	37,6%	42,2%	9,0%
Mosaico	68,0%	11,6%	0,4%	13,1%	44,0%	30,9%
Outros	22,0%	11,6%	2,1%	17,9%	35,8%	32,6%
Cubo	17,7	1,6%	6,5%	19,4%	53,2%	19,4%

Tabela 3. Disponibilidade/uso do material de manipulação, locomoção e equilíbrio para atividades motoras e de Educação Física.

Itens mais citados	Disponível	Não-uso	Todos os dias	4 a 2 dias da semana	01 dia da semana	Ocasões especiais
Bola borracha	82,9%	5,5%	12,3%	27,0%	34,1%	21,2%
Aro, bambolê	61,1%	11,1%	2,3%	6,0%	33,6%	47,0%
Corda p/grupo	48,3%	11,5%	0,6%	7,3%	30,9%	49,7%
Boliche	43,0%	11,3%	—	2,0%	34,4%	52,3%
Cordinha	41,8%	6,8%	3,4%	11,5%	39,2%	39,2%

No caso das atividades motoras e de Educação Física (Tabela 3), os itens mais citados são bolas de borracha (82,9%), bambolês (61,1%), que existem em mais da metade das escolas infantis e que são usados mais frequentemente em ocasiões especiais e em um dia na semana. Outros materiais como petecas, bolas de tecido, bolas de futebol, bastões para corrida, argolas, cordinhas para cavalgar são citados por 10% a 20% dos professores. Mesmo a bola de borracha, um dos brinquedos mais tradicionais da cultura brasileira, tem uso diário pouco significativo (12,3%) (Kishimoto, 1998b).

Os itens destinados às brincadeiras tradicionais, embora valorizados em documentos oficiais, acabam tendo presença pouco significativa nas unidades infantis (Kishimoto, 1992,

1993, 1998b; Canholato et al., 1990; Filgueiras, 1998).

É significativo o percentual de instrumentos de percussão, na área de Música, o que poderia configurar sua valorização (Tabela 4). O alto percentual desses materiais (mais de 59,5%) nem sempre significa sua incorporação ao cotidiano. A análise da forma de uso mostra o predomínio de "ocasiões especiais", o que significa "de vez em quando". Se considerarmos o chocalho: 23,2% não o utilizam e 68,3% utilizam-no em ocasiões especiais, concluímos que o total de 91,5% de professores deixam de usar sistematicamente tal item. O mesmo ocorre com o triângulo e o reco-reco. Normalmente um terço dos professores respondem que não usam tais recursos e o restante, apenas em ocasiões especiais, nas festas de fim de ano ou

Tabela 4. Disponibilidade/uso de materiais de Música para experiências sensoriais, estéticas.

Itens mais citados	Disponível	Não-uso	Todos os dias	4 a 2 dias na semana	01 dia na semana	ocasiões especiais
Disco	71,7%	1,8%	7,9%	15,2%	26,7%	48,4%
Fita cassete	70,7%	1,1%	8,9%	13,4%	29,7%	46,8%
Chocalho	65,0%	23,2%	0,4%	0,4%	7,6%	68,3%
Triângulo	62,1%	24,0%	0,5%	0,5%	4,6%	70,5%
Reco-reco	59,5%	24,8%	—	—	6,8%	68,5%

em alguma comemoração como o Dia das Mães, o que explica por que algumas crianças, que já estão há quase dois anos na escola, dizem que é a primeira vez que usam instrumentos musicais (Kishimoto, 1998b, p. 24).

É alto o percentual de livros e histórias infantis disponível (62,9% a 90,8%) nas escolas pesquisadas. Em relação aos usos: todos os dias (16,3%), 4 a 2 dias da semana (45,7%), 1 dia da semana (28,2%) e ocasiões especiais (8,6%) (Tabela 5).

As observações etnográficas e a análise do acervo de livros demonstram a falta de obras sobre a cultura brasileira, de contos que falem sobre nosso povo e seus hábitos, a fauna e a flora, dados que revelam a pouca inserção da escola infantil em nossa cultura. Ocorre um “confinamento cultural” da criança (Perrotti, 1990), que impede a exploração do amplo ambiente externo que dá validade à inserção na cultura (Bruner, 1996). Basta constatar a ausência de Monteiro Lobato, autor que ilustra, para o público infantil, os personagens brasileiros e suas brincadeiras.

Geralmente, os livros encontram-se em armários fechados, em estantes altas, inacessíveis às crianças, ou na biblioteca, pouco frequentada em razão da falta de uma rotina que facilite o acesso a seu acervo. As revistas servem como recursos para alfabetização, com recortes de letras, em situações isoladas, descontextualizadas de propostas criadas pelas crianças.

A adoção de projetos (Edwards, Gandini e Forman, 1999; Cadwell 1997; Katz e Chard, 1997) como estratégia de organização do trabalho infantil permanece como retórica, em decorrência das condições de trabalho: a relação de um adulto para trinta a quarenta crianças inviabiliza a saída de pequenos grupos para a pesquisa de temas do projeto; dificuldades de ordem material e financeira; falta de continuidade do trabalho pela inexistência de tempo diário de planejamento e acompanhamento das atividades nos contratos dos profissionais e uso intenso das salas, em três turnos diários.

Os equipamentos fixos mais comuns utilizados todos os dias no *playground*: escorregadores (68,4%), tanques de areia (65,7%), gangorras (64,1%), gira-giras (70,0%), estruturas para subir (73,2%) e túneis (Tabela 6). Se somarmos às outras categorias (4 a 2 dias, 1 dia e ocasiões especiais), constata-se que tais equipamentos têm uso diário.

Túneis, formas vazadas, pistas de amarelinha, colchonetes, balanços, quadras poliesportivas encontram-se em 22% a 49% das escolas (Kishimoto, 1998b), o que se explica pela existência de parques ou *playgrounds* em quase todas as unidades infantis.

O alto índice de uso diário é justificado pelo horário de recreio em que todas as crianças, pelo menos durante vinte minutos,

Tabela 5. Disponibilidade/uso de materiais de comunicação via veículos visuais, sonoros, audiovisuais, informáticos.

Itens mais citados	Disponível	Não-uso	Todos os dias	4-2 dias semana	01 dia da semana	Ocasões especiais
Livro estória	90,8%	1,2 %	16,3%	45,7%	28,2%	8,6%
Revista gibis	74,1%	0,8%	5,7%	31,7%	43,1%	18,7%
Fita cassete	68,0%	3,1%	5,4%	7,8%	32,3%	51,4%
Disco, CD	64,8%	2,8%	6,9%	6,5%	26,4%	57,3%
Slide	62,9%	19,2%	—	1,3%	10,7%	68,8%

Tabela 6. Disponibilidade/uso do material organizador de ambientes e instalações fixas para atividades motoras e de Educação Física.

Itens mais citados	Disponível	Não-uso	Todos os dias	4 a 2 dias da semana	01 dia da semana	Ocasões especiais
Escorregador	89,8%	3,9%	68,4%	22,0%	4,8%	0,9%
Tanque de areia	83,3%	2,1%	65,7%	25,2%	4,5%	2,4%
Gangorra	78,2%	7,6%	64,1%	22,8%	3,4%	2,1%
Gira-gira	63,7%	8,5%	70,0%	18,4%	2,2%	0,9%
Estrut.subir	49,9%	6,2%	73,2%	18,0%	1,5%	1,5%

ocupam o espaço do *playground*, e pelas atividades destinadas às brincadeiras livres e orientadas, que variam conforme a faixa etária. Embora o discurso oficial (planos oficiais) e a retórica sobre a infância (Bechi, 1994) contemplem muito tempo de brincadeira para as crianças,⁵ a realidade evidenciada pela rotina de atividades dirigidas parece expulsar o brincar do cotidiano infantil. Geralmente, há maior tempo para brincadeiras livres nos parques em razão das faltas mensais justificadas e abonadas e da alta rotatividade dos profissionais.

As brincadeiras livres são vistas por alguns professores como descanso de atividades dirigidas e não como forma de socialização e integração da criança, o que dificulta justificá-las como parte do projeto pedagógico da escola. Se, para os professores, o parque serve para a criança descansar e brincar e a sala de atividades para estudar e trabalhar, define-se então a função da educação infantil: estudar. A Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) configura-se como escola na denominação, organização do espaço físico, materiais disponíveis, prática pedagógica e interação adulto-criança. O modelo da escolarização, com suas normas e regras, exerce uma “violência simbólica” (Biarnés, 1999), desrespeitando as necessidades infantis.

A disposição dos equipamentos do *playground* não prevê o espaço como elemento que integra o projeto pedagógico e oferece desafio

e exploração. O equipamento separado, em áreas geralmente cimentadas, possibilita a execução de apenas uma função, como escorregar, subir, descer ou balançar. Os mais complexos, quando disponíveis, ficam isolados, sem uma configuração espacial que favoreça desafios e o imaginário, com morros e possibilidades de escalar, descer como tobogã. As áreas externas são planas, os morros e as irregularidades do terreno são eliminados sob o pretexto de segurança.

Se o brincar é uma atividade social e cultural, seu espaço deve ser construído pela criança. O equipamento por si só não constrói o espaço do brincar, é a criança, com o auxílio de elementos fixos ou móveis, que deve construí-lo (Fryberg, 2000).

Jornais, revistas, recorte e colagem, palitos, carimbos, adesivos e dobraduras destinados à manipulação sensorial e à motricidade fina, coerente com a escolarização, formam categoria bastante significativa, com usos que variam de 1 a 4 dias na semana e em ocasiões especiais (Tabela 7). Materiais como vidrilhos, purpurina, pregadores para prender trabalhos dos alunos, material para furar, trançar, baldes, funil, copinhos para areia,

5. alguns professores chegam a dizer que as crianças, especialmente as de menor idade, ficam até três horas diárias em atividades livres.

Tabela 7. Disponibilidade/uso de materiais para manipulação: experiências sensoriais e de motricidade fina.

Itens mais citados	Disponível	Não-uso	Todos os dias	4 a 2 dias da semana	01 dia da semana	Ocasões especiais
Jornal/revista	88,2%	0,6%	2,5%	24,8%	41,3%	30,7%
Recorte/colagem	77,4%	1,0%	1,7%	36,0 %	39,0%	22,3%
Palito	69,7%	1,5%	0,4%	9,9%	22,5%	65,6%
Carimbo/adesivo	68,8%	4,8%	2,0%	15,5%	24,7%	53,0%
Dobradura	65,0%	0,8%	—	15,6%	42,8%	40,9%

encontram-se em pelo menos metade das escolas.

As pastas de trabalhos semestrais produzidos pelas crianças de 4 anos contêm: folhas de papel com exercícios de escrita do nome do aluno, desenho livre, poema mimeografado, colagem com recorte de revistas, folha de papel com montagem de palito de sorvete, papel e barbante sobre tema de festa junina, composição com mistura de tons de guache, cópias de números, pintura de pirâmide contendo bolinhas, destinadas à atividade de matemática, folha de papel com desenho da gatinha incluindo música para pintar. São produções estereotipadas, fragmentadas, de natureza gráfica, com uso de papel de tamanho padronizado, conhecido como sulfite ou ofício, e, geralmente, produções individuais, com ausência do tridimensional, realizadas em curto espaço de tem-

po, em decorrência da rotatividade de uso da salas, em três turnos diários (7h às 11h; 11h às 15h; e 15h às 19h), o que dificulta a continuidade da atividade em outros dias.

A disponibilidade de material de comunicação é alta com 80,2% a 96,5% de itens como quadro-negro, TV, videocassete, toca-fita, gravador, toca-disco de vinil (Tabela 8). Em pelo menos metade das escolas, encontram-se quadros murais, amplificadores, toca-CDs, projetores de slides, microfone, rádio (Kishimoto, 1998b).

É preciso ponderar que tais materiais são de uso coletivo da escola. Não há uma organização do espaço físico, com áreas alternativas para uso diário no interior de cada sala de atividade. O quadro negro integra o espaço físico de cada sala, com alto percentual de uso diário (87,8%), evidenciando

Tabela 8. Disponibilidade/uso de equipamentos de veiculação sonora, visual e informatizada.

Itens mais citados	Disponível	Não-uso	Todos os dias	4 a 2 dias da semana	01 dia da semana	Ocasões especiais
Quadro negro	96,5%	0,3%	87,8%	9,2%	0,9%	1,8%
TV	92,5%	2,1%	3,0%	3,6%	34,6%	56,8%
Videocassete	91,2%	0,6%	2,2%	1,9%	36,0%	59,3%
Toca-fita/gravador	87,0%	2,1%	9,3%	11,4%	28,8%	48,4%
Toca-disco vinil	80,2%	8,4%	3,4%	4,2%	14,2%	69,7%

uma concepção de educação infantil que privilegia a reprodução da escrita em detrimento de atividades que focalizam experiências com jogos, artes, ciências, linguagem, livros infantis entre outros. A prática de ver filmes em vídeo, ouvir histórias e música aparece uma vez por semana ou em ocasiões especiais. Algumas unidades infantis contam com sala ambiente para computadores. Como mediador do conhecimento, o computador é análogo ao brinquedo, a qualquer elemento da natureza ou do mundo cultural. Em instituições infantis de qualidade, nas salas de atividades, há espaços integrados, com áreas destinadas à leitura, faz-de-conta, construções, arte, comunicação, informática entre outros. Que razão justifica uma sala com computadores separada da atividade diária dos alunos? O computador como um recurso para desenvolver a linguagem e a comunicação não deveria estar na área da linguagem, ao lado da máquina de escrever, livros, papel, quadro-negro? O computador é um fim em si mesmo ou meio para desenvolver a linguagem e a comunicação entre as crianças?

Cenas de vídeo mostram professores contando histórias para trinta e cinco ou quarenta crianças sentadas em uma grande roda. Muitas perdem o interesse pela impossibilidade de visualizar imagens do livro, outras tentam aproximar-se para ver e ouvir e são repreendidas. A inadequação do espaço físico

para contar histórias dispersa a atenção das crianças que conversam com colegas ou tentam chegar perto do professor para ver a imagem do livro, situação que revela a necessidade de reorganização do espaço físico. Não basta adequar o espaço físico e introduzir materiais, é preciso saber contar histórias e envolver os alunos. Os cursos de formação inicial, em nível médio e superior, durante décadas, não contavam em seus currículos com Literatura Infantil, Artes Visuais e Plásticas, Teatro, Música, Dança, entre outros, para formar o profissional de educação infantil. Como exigir competências nessas áreas, se não se oferece formação compatível? O olhar pouco diferenciado do coordenador pedagógico, que recebeu formação similar à dos professores, não possibilita uma formação continuada que leve à descoberta de novos olhares (Kishimoto, 1999, 2001). A adoção de instrumentos para avaliar a prática pedagógica como os destinados à observação dos itens: criança, espaço físico, seleção de materiais, envolvimento de alunos, professores e processos interativos,⁶ seria um dos caminhos para o coordenador pedagógico iniciar a avaliação da prática pedagógica em conjunto com os profissionais.

6. Ver a esse respeito as escalas produzidas pelo Projeto Effective Early Learning, High/Scope, Early Childhood Education Scale (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001).

Tabela 9. Disponibilidade/uso de materiais de Artes Visuais/Plásticas para experiências sensoriais e estéticas.

Itens mais citados	Disponível	Não-uso	Todos os dias	4 a 2 dias na semana	01 dia na semana	Ocasões especiais
Papel	94,7%	0,3%	63,0%	31,1%	1,8%	2,7%
Massinha	93,1%	0,6%	3,3%	35,3%	49,2%	11,6%
Guache	90,2%	1,1%	0,3%	10,7%	49,4%	38,4%
Lápis de cor/Giz de cera	90,2%	0,3%	58,9%	32,2%	4,4%	4,2%
Cola, Adesivo	89,2%	—	10,6%	50,0%	24,5%	14,9%

Alheios aos problemas da prática pedagógica, os cursos de formação dos profissionais de educação infantil, apenas recentemente, contemplam informações sobre propostas curriculares (High/Scope, Reggio Emilia, Freinet, Projetos, entre outros), como organizar a rotina, o espaço físico, envolver as crianças nas atividades e avaliar o grau de interação do profissional com a criança (Oliveira-Formosinho e Formosinho 2001 e Oliveira-Formosinho, 1998).

Entre os materiais de Artes Visuais/Plásticas destacam-se os gráficos (89,2% a 94,7%), como papel, lápis de cor, giz de cera, massinhas de modelar, colas e adesivos (Tabela 9). O uso da maioria dos itens é intenso nas modalidades todos os dias, 4 a 1 dias na semana, tendo pouco percentual em não-uso e ocasiões especiais. Outros materiais, como papel crepom, cartolina, borracha, papel espelho, pincéis, tesouras, papel tamanho cartolina, papel cartão, caneta hidrocor, encontram-se em grande parte das escolas, com percentuais entre 52% e 87% (Kishimoto, 1998b).

Se há papéis de diferentes tamanhos e texturas, por que utilizar diariamente apenas o sulfite ou ofício? A quantidade e variedade de materiais não são suficientes para uso intenso, diário, de trinta a quarenta crianças de cada sala? A organização da EMEI, o rodízio de crianças, a relação adulto-criança inadequada e o fato de os profissionais não receberem informações sobre Artes Visuais e Plásticas nos cursos de formação inicial e continuada não resultam na baixa diferenciação dos materiais utilizados e pobreza das atividades propostas aos alunos?

Inúmeras atividades com uso desses materiais referendam práticas reprodutivas. Cabe à criança completar a ação já delineada ou executá-la conforme a proposta do professor. Em geral, em qualquer atividade, a concepção é do professor e a reprodução, da criança. Na raiz dessa prática, prevalece a concepção de criança incapaz de desempenhar atividade de forma

independente (Becchi, 1994), distinta de ser humano completo, com potencialidade e autonomia para aprender e se desenvolver, realidade também, denunciada pelo estudos de Veillard (1996), no Rio de Janeiro.

A análise do conteúdo de entrevistas com professores demonstra quatro tipos de brinquedos/materiais que favorecem o lúdico, considerados importantes, em ordem crescente, mostrando sua compatibilidade com os dados do inventário:

- tradicionais e motores – barra-manteiga, lenço-atrás, mãe de rua e varetão, gincanas, balanças, gangorras, brinquedos grandes e pneus, bola, corda, bambolê;
- educativos – quebra-cabeça, encaixes, jogos de linguagem matemática, memória, dominó, baralho, boliche e dados;
- simbólicos – casinhas e brinquedos trazidos pelos alunos para a brinquedoteca;
- construção – monta-tudo, pino-mágico, lig-lig (Kishimoto, 1998b, p. 73).

O brinquedos encontram-se em armários fechados

Em um dos corredores da escola encontramos inúmeros armários com material que ficam trancados, a chave fica na sala da coordenadora para facilitar o acesso. A coordenadora fez questão de nos mostrar o que havia dentro de cada armário.

Armário 1 – material escolar (borracha, régua, lápis, apagador e apontador).

Armário 2 – material audiovisual (caixas com slides).

Armário 3, 4 e 5 – instrumentos musicais de percussão e bandinha (reco-reco, chocalho, triângulo, flauta, guiso, coquinho, sino, castanholas, coco) – há em média oito instrumentos para cada um dos itens (usados geralmente no fim do ano para fazer bandinha em alguma apresentação para os pais).

Armário 6 e 7 – livros de literatura infantil (Cada sala de aula tem seus próprios livros,

podendo usar, ainda, os que ficam no armário, a “biblioteca”).

Armário 8 – fantoches feitos pelas próprias professoras (cerca de quinze) e bonecos (a coordenadora disse que: “as professoras usam quando querem chamar a atenção das crianças no começo da aula ou para contar histórias”).

Armário 9 – material de colagem.

Armário 10 e 11 – Brinquedos pedagógicos (jogos de encaixe, lig-lig, blocos lógicos). (Kishimoto, 1998b, p. 74)

Essa forma de organização dos materiais é coerente com a estrutura de atendimento de crianças, em três turnos. A inexistência, no contrato dos professores, de tempo diário para planejamento e reorganização de materiais é outro fator que, somado a uma política pública de estruturação do espaço físico, sem áreas alternativas, dificulta a inserção do brincar.

Sá (1979), Pinazza (1989), Marson (1989), Pereira (1997), Veillard (1996), Kishimoto (1998 a, 2001), entre outros, discutem os objetivos das escolas infantis brasileiras e a presença marcante de atividades destinadas à escrita e ao cálculo reforçadas pela reivindicação de pais e professores, reiterando os valores da sociedade para a reprodução dessa prática. Embora os Referenciais Curriculares de Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares de Educação Infantil assinalem a brincadeira como um dos eixos da educação infantil e autores adotados em projetos pedagógicos, como Piaget (1978) e Vygotski (1988) erijam-na como atividade relevante e predominante na idade infantil, o brincar parece não ter espaço na rotina das escolas infantis paulistanas, exceto em ocasiões especiais, preparadas com grande esforço da equipe, portanto, sem continuidade e qualidade, pois a frequência pressupõe a qualidade (Nóvoa, 1992; Formosinho, Oliveira-Formosinho, 2001).

Nas salas de atividades, a ausência da produção infantil, quer nas paredes ou em outros espaços, mostra a pouca relevância da expressão infantil e o princípio da estética,

elemento integrante da educação infantil, anunciado em 1999, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil.

O brincar requer envolvimento emocional, contato social, ações físicas, além de relações cognitivas na expressão e apreensão das regras da brincadeira (Lima, 1989; Wallon, 1966; Vygotski, 1988). Há professores que, ao relacionar o movimento à bagunça, adotam atitudes como obrigar crianças a cantarem sentadas na cadeira. Em músicas que falam do corpo e pedem movimentação que exigem a imobilidade e o silêncio, apontando o controle do corpo, nas senhas para ir ao banheiro, na convicção de professores de que o brincar é no parque e na sala é lição. Nas entrevistas, os professores afirmam que o *playground* é espaço para brincadeira e a sala, para estudo e trabalho.

O brincar associado à Educação Física, ao descanso, à ação espontaneísta da criança, ao movimento e à atividade externa (pátio e parque,) explica o baixo percentual, apenas 2,5% de brincadeiras nas salas de atividades, demonstrando como os valores dirigem as práticas pedagógicas (Forquin, 1996; Almqvist, 1994). Apenas 10,5% dos brinquedos e materiais pedagógicos disponíveis nas escolas encontram-se nas salas de atividades, o restante fica nos parques, pátios e outros espaços (Kishimoto, 1998b, p. 2). As crianças rebelam-se contra a interdição do brincar, nas constantes 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 a expectativa de comportamento de seus usuários (Dayrell, 1996; Fryberg, 2000). O espaço arquitetônico expressa uma concepção educativa. Mesas com

quatro ou seis cadeiras deveriam facilitar maior aproximação dos educandos. O que se percebe é a invariável prática de quatro ou seis crianças sentadas juntas para desenvolver atividades isoladas. Não há um projeto coletivo para compartilhar. As instituições infantis carecem de estudos que demonstrem a relação espaço-usuário, já que o espaço leva a formas criativas de apropriação do prédio, contribuindo no processo de percepção, análise e transformação da realidade e, portanto, na construção do conhecimento (Lima, 1989). Há necessidade de estudos interdisciplinares, da área da arquitetura e da educação infantil, de modo a atender contextos infantis de qualidade.

Quando há uma adequada estrutura arquitetônica acompanhada de oportunidades para a transformação e apropriação dos espaços, as crianças constroem conhecimento 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 intencionalmente para a livre exploração de brinquedos é a brinquedoteca,⁷ disponível em 10% da rede municipal e pouco utilizada pelas crianças em razão da 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. Fato que lembra a realidade medieval, descrita por Umberto Eco na obra *O nome da Rosa*: preservar os livros escondendo-os e matando os curiosos que deles se aproximam (Kishimoto, 1998b, p. 82-83). Transformar o espaço em sala de demonstração de atividade didática, como sala ambiente em que a criança tem acesso apenas uma vez por mês, é outro uso que interdita o brincar. Estudos com crianças menores de 3 ou 4 anos, em fase de simbolismo intenso, mostram a importância das áreas de brincadeiras configuradas em temas para o desenvolvimento da representação (Theriault, 1987).

São raras as brinquedotecas que funcionam como espaços alternativos para estimular brincadeiras e formar profissionais, em decorrência das dimensões das Escolas de Educação Infantil, que chegam a dispor de mais de vinte salas, o que exige a rotatividade de uso desses espaços pelas crianças. O brincar como um direito da criança é inviabilizado pela estrutura criada: uma brinquedoteca para cada escola. Cada sala de atividade deveria comportar, em seu interior, áreas de brincadeira, incluindo faz-de-conta, construções e jogos e tempo na rotina para essa atividade, caso se deseje respeitar o direito de brincar da criança, fugindo do espontaneísmo ou do jogo educativo (França, 1990).

Divergindo de outros países, o Brasil introduz a brinquedoteca como alternativa para dispor de brinquedos, mas acaba destruindo a riqueza do lúdico ao transformá-la em equipamento escolar, em sala ambiente com pouco uso, como vitrine decorativa ou espaço para demonstração de atividade didática (Kishimoto, 1994, 1995b; Brougère, 1993, 1995).

A arquitetura da escola é o cenário onde se desenvolve o conjunto das relações pedagógicas, um item que amplia ou limita as possibilidades de um ambiente educativo. Uma discussão sobre a dimensão arquitetônica é importante em um projeto de escola que considere as dimensões socioculturais do processo educativo (Dayrell, 1996; Fryberg, 2000).

É preciso lembrar que o espaço construído pelo homem interfere no processo educativo de quem o produz e de quem o utiliza. Seria desejável que produtores e usuários pudessem descobrir seu significado e participar de sua construção e/ou transformação, situar-se nesse espaço e usá-lo como instrumento de sua ação, se possível com elementos lúdicos e educativos (Lima, 1989).

7. Sinônimo de ludoteca.

Se o cotidiano das escolas infantis carece de brinquedos e materiais pedagógicos, cabe questionar não só as concepções de criança e de educação infantil, mas se os cursos de formação inicial e continuada têm incluído em seus currículos a temática do brincar como parte da formação profissional. A presença, nos currículos, de referenciais teóricos que analisam o brincar não é suficiente para alterar a prática pedagógica (Schön, 1990; Zeichner, 1993), que requer o questionamento das ações do cotidiano infantil à luz dos quadros teóricos para reordenar o cotidiano. É necessário analisar o cotidiano dentro de uma pedagogia crítica e ultrapassá-la, buscando uma pedagogia transformadora. As formações inicial e continuada devem incluir brincadeiras como estratégias para iniciar as reflexões. É brincando e pensando sobre o brincar que se adquire consciência sobre sua importância.

O espaço do brincar no contexto da educação infantil requer a partilha de concepções

de criança e de educação infantil que valorizem a expressão e a socialização desde os cursos de formação inicial e continuada, retomadas pela equipe da escola, com apoio da família e da comunidade, dentro de uma política pública que sustente essa perspectiva. Tais orientações moldam o projeto pedagógico, gerando espaços para a estruturação de ambientes de livre exploração, no qual o brincar pode ter lugar concomitante a outros, necessários para a educação da criança pequena.

A marca privilegiada da expressão gráfica no cotidiano infantil decorrente da ausência de outras linguagens, como a simbólica e a artística, a motricidade vista como atividade externa e descanso do espírito, a rotina da instituição infantil carente de alternativas para a criança e o brincar na perspectiva espontaneísta e didática, indicam que as Escolas Municipais de Educação Infantil têm como foco conteúdos escolares, marginalizando a socialização e a expressão de crianças de 4 a 6 anos.

Referências bibliográficas

- 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. W. (Ed.) *Cultural and economic reproduction in education: essays on class, ideology and state*, Londres: Routledge & Kegan Paul, 1982.
- _____. *Ideology and Curriculum*. Boston: Routledge & Kegan Paul, 1979.
- BECHI Egle. Retórica da infância. Trad. 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.
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995a (Coleção questões da nossa época, v. 43).
- _____. *Jeu et Education*. Paris: L'Harmattan, 1995 b.
- _____. La signification d'un environnement ludique – l'école maternelle à travers son matériel ludique. In: *Actes du Premier Congrès d'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation*. AECSE: Paris - CNAM, tome 2, p. 314-319. 1993.
- _____. *Jeu et matériel ludique a l'école maternelle*. DESS en Sciences du Jeu (1990-91) sous la responsabilité de Gilles Brougère. Département des Sciences du Jeu. Université Paris-Nord. 1991.
- BRUNER, J.S. *L'éducation entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Trad. Yves Bonin. Paris: Retz, 1996.

- CADWELL, Louise Boyd. *Bringing Reggio Emilia Home*. New York: Teachers College, Columbia University, 1997.
- CANHOLATO, Maria Conceição; HUET, Bernard; AMOROSO, Cristina, TOZZI, Devanil. *Diagnóstico da pré-escola no Estado de São Paulo - 1988*. São Paulo: FDE, 1990.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. RESOLUÇÃO CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999.
- DAIRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- FILGUEIRAS, Isabel Porto. *Espaços lúdicos ao ar livre na educação infantil*. São Paulo; 1998. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da USP.
- FORQUIN, Jean-Claude. *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. 2ª ed., Belgium: De Boeck & Larcier, 1996.
- FRANÇA, Gisela Wajskop. *Tia, me deixa brincar: o espaço do jogo na educação pré-escolar*. São Paulo; 1990. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- FRYBERGER, Adriana. *O espaço do brincar*. S. Paulo; 2000. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP.
- KATS, Lillian e CHARD, Sylvia. *A abordagem de projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogos Tradicionais Infantis*. 8 volumes. São Paulo: Fapesp/Feusp. 1992.
- _____. *Jogos Tradicionais Infantis*. Petrópolis: Vozes.1993.
- _____. Ludoteca in Brasile. *Infanzia*. Bologna, Itália, n. 1, p. 51-52. set. 1994.
- _____. Brinquedoteca. Espaço do brincar estimula a criatividade e a socialização. *Amae Educando*, Belo Horizonte, n. 250, p. 13-15, 1995.
- _____. *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação*. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. Escolarização e brincadeira na educação infantil. In. SOUZA, Cynthia Pereira de (org.) *História da Educação. Processos:práticas e saberes*. São Paulo: Editora Escrituras, 1998a. p. 123-138.
- _____. *Relatório Final da Pesquisa: Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil: usos e significações*. São Paulo: Fapesp, 1998b.
- _____. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. *Educação & Sociedade*, Campinas, Cedes, n. 68/especial, p.61-79, 1999.
- _____. Educação Infantil Integrando Pré-Escolas e Creches na Busca da Socialização da Criança. In: *Brasil 500 anos: Tópicos em história da educação*. VIDAL, Diana Gonçalves e HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (orgs.), São Paulo: Edusp, 2001, p.225-240.
- LIMA, Mayumi. *A cidade e a criança*: São Paulo: Nobel, 1989.

Recebido em 04.10.01
Aprovado em 05.12.01

Tizuko Morchida Kishimoto é professora titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, coordenadora do Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos e do Museu da Educação e do Brinquedo e docente e pesquisadora em educação infantil.