

POR TRÁS DO IMAGINÁRIO INFANTIL: EXPLORANDO A BRINQUEDOTECA

Célia Vettore¹

Tizuko M. Kishimoto²

Resumo

Considerando o espaço da brinquedoteca como profícuo para o aflorar do imaginário infantil, foram analisados 194 relatórios elaborados pelos brinquedistas de uma brinquedoteca pública, enfocando: o lugar do brinquedista, do adulto que acompanha a criança e da própria criança, enfatizando as temáticas das brincadeiras. Foram extraídos episódios que lançam alguma luz sobre a dicotomia desejo *versus* realidade presente no brincar, as alterações de padrões sociais na compreensão de homem e de mundo e sua pertinência na busca de um ser humano harmônico, integrado com seus pares e com a natureza.

Palavras-chave: brinquedoteca, criança, adulto

BEYOND THE IMAGINATION OF CHILDREN: EXPLORATING AT PLAYROOM

Abstract

As playrooms are considered to be useful in stimulating the imagination of children, 194 reports written by child play workers were analyzed at the public playroom. These reports focused on the roles of the child play worker, the adult that accompanies the child and the child especially in respect to play themes. Episodes that enlighten desire *versus* reality during playtime and alterations in social standards which comprehend man and world and its pertinence in search for a harmonic human being integrated to his peers and to nature were drawn out of these reports.

Keywords: playroom, child, adult

INTRODUÇÃO

O encantamento que carrega o brincar traz, muitas vezes, para o educador dúvidas relacionadas ao ato lúdico, como: até que ponto, ou em que medida, as brincadeiras refletem o real desejado ou é apenas o reflexo do real vivenciado pela criança? Até que ponto as representações originadas no brincar expressam padrões de conduta de contextos culturais de cada tempo e espaço ou as fantasias e desejos que, na condição de criança, não se pode realizar? Quais as suas implicações no desenvolvimento global da criança? As ações que ocorrem na brincadeira anunciam ou denunciam formas de compreensão de homem e de mundo; são desejáveis e caminham na perspectiva de um ser humano mais harmônico, integrado com seus pares e com a natureza?

Responder tais questões não é tarefa fácil e muitas incursões serão necessárias ao fascinante mundo do brincar infantil. Buscar novos paradigmas (Kuhn, 2000) em várias áreas do conhecimento para compreender, respeitar, incentivar e encontrar no brincar possibilidades de intervenção num mundo em constante mudança é um dos caminhos.

Importância do Brincar

O brincar interessou pesquisadores de vários campos, épocas e países desde os tempos greco-romanos. Iniciada por Platão e Aristóteles, tal interesse prossegue no Renascimento e explode no século XVIII, com a publicação de *Emílio*, de J.-J. Rousseau, que trata da

¹ Docente da Universidade Federal de Uberlândia

² ?

especificidade da natureza infantil. Com o Romantismo, inicia-se uma nova imagem de criança que valoriza o brincar (Brougère, 1997). Até então, pouco se questionou a natureza e as características do brincar. Educadores do passado e do Renascimento interessaram-se pelo brinquedo para alcançar objetivos pedagógicos. Os trabalhos de Fröebel, Dewey, Montessori, Decroly, entre outros, contribuíram para o realce dado ao brinquedo no currículo pré-escolar (Kishimoto, 1990).

Esse interesse criou a figura do brinquedo educativo para ensinar conteúdos específicos. Jogos de percurso para ensinar “brincando” a história dos reis e rainhas, a religião, a moral; quebra-cabeças para aquisição de noções de formas, parte-todo; ludos para os números e jogos de memória com letras para alfabetizar, originando o mundo dos jogos educativos. É a metáfora da utilização do brinquedo para obter resultados em outros campos.

Nos últimos quarenta anos, autores como Caillois (1967), Huizinga (1951), Wittgenstein (1975), Henriot (1989), Christie (1991a e 1991b) e Brougère (1997) preocuparam-se em investigar as características do brincar: representação, regras, prazer ou desprazer, incerteza, liberdade de ação, caráter improdutivo, relevância do processo, inserção no tempo e espaço, motivação interna e iniciativa do sujeito.

Entretanto, identificar condutas que representam o brincar se torna difícil: um mesmo ato pode reproduzir uma ação do cotidiano, sem ser lúdico. Carregar uma boneca ou manipular um brinquedo sem representação e com objetivos produtivos é manipulação, não é ato lúdico. Mas o mesmo ato de carregar a boneca, acrescido de representação, torna-se lúdico. O brincar, ao ocultar-se na representação, dificulta sua identificação.

Mais recentemente, pesquisadores como Spodek e Saracho (1998) continuam a apontar a dificuldade de definir o que é brincadeira e quando ela ocorre. Assim, a brincadeira não é trabalho, não é real, não é séria, não é produtiva (Schwartzman, 1979). Mas o que será?

Garvey (1990) diria que a brincadeira é prazerosa, divertida, não tem objetivos externos, é espontânea e voluntária, requer envolvimento ativo do participante e tem relações sistemáticas com o que não é brincadeira.

Bruner (1986) aponta cinco funções da brincadeira: 1) redução das conseqüências de erros e fracassos, sendo uma atividade que se justifica por si mes-

ma; 2) exploração da intervenção e da fantasia; 3) imitação idealizada da vida; 4) transformação do mundo, segundo os nossos desejos; 5) diversão.

Para Vygotsky (1982, 1988) o brincar é a etapa mais importante da vida infantil e propicia a criação da situação imaginária, o desenvolvimento da representação, o símbolo, que diferencia o brincar animal e humano. Bateson (1977) atribui ao brincar o poder da comunicação, pois só brincam as pessoas que se comunicam, que partilham das mesmas representações.

Associar o brincar à aprendizagem é outro ponto gerador de controvérsias. Quando se pretende a aquisição de conhecimentos, em um processo dirigido, com uso do brinquedo educativo, não se respeita o brincar, que é improdutivo e livre de ingerências do adulto que dirige a ação da criança.

Nas brincadeiras iniciadas e mantidas pelas crianças, há evidências de aprendizagens espontâneas, significativas, construídas em um processo improdutivo, incerto, mas que possibilita explorações, relações, afetividade e expressão de representações infantis.

A despeito das dificuldades de definição e das controvérsias sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento e aprendizagem humana, as quais enfatizam ora os comportamentos imitados, ora os aspectos de enriquecimento cognitivo ou as possibilidades de socialização e de solução de conflitos emocionais, o brincar constitui-se em preocupação científica em todas as culturas.

A preservação do brincar e a sua manutenção em casa, na escola e em instituições especialmente organizadas para esse fim, como as brinquedotecas, assegura a perspectiva de Duarte (1988: 6) quando enfatiza que a presença do brinquedo ativo e espontâneo é sinal de saúde mental e sua ausência, um sintoma de doença física e/ou mental.

Na brinquedoteca, alvo deste estudo, os registros dos bolsistas descrevem o lugar do brinquedista, do adulto que acompanha a criança e da criança, enfatizando, neste último aspecto, as temáticas ou conteúdos das brincadeiras que se materializam pelo brincar.

O Lugar do Brinquedista

Estudos de Friedmann (1992) e Santos (1997) sugerem que o brinquedista é fundamental como mediador entre as situações de brinquedo e a criança.

É um bom mediador quando, ao compreender a cultura lúdica, favorece o desabrochar e o desenvol-

Por trás do imaginário infantil: explorando a brinquedoteca

vimento das potencialidades de quem brinca; mau mediador, quando, por atitudes autoritárias, rígidas, impede esse mesmo desenvolvimento.

Vygotsky (1988) analisa a importância da mediação para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Feuerstein (1980) aponta os comportamentos de um bom mediador e Klein (1996) propõe formar o bom mediador no programa denominado *MISC – Mediatlional Intervention Sensitizing Caregivers*.

Cabe ao educador cuidar da organização mediadora da relação criança-meio e interagir com ela, auxiliando-a na construção de significados (Oliveira, Mello, Vitória & Ferreira, 1992: 69) e fomentando situações que estimulem a vivência, a aquisição de novas competências, saberes e habilidades (Wajskop, 1999: 13).

Os mediadores-brinquedistas devem ter: (a) conhecimento dos princípios gerais do desenvolvimento infantil e profunda compreensão da realidade socioeconômica e cultural da população com a qual está interagindo; (b) capacidade para criar relações empáticas e não autoritárias e (c) conhecimento de recursos mediacionais, e sua importância para o desenvolvimento infantil.

Considerando a perspectiva que enfatiza a importância da mediação nas situações lúdicas, discute-se muito se o jogo livre ou a atividade estruturada aumentam a qualidade da educação infantil. Leavers (2000) construiu uma escala de envolvimento com 3 níveis, sendo o nível 1, quando a criança está ausente, sua ação é estereotipada e consiste em uma repetição de gestos elementares; nível 2, quando a criança tenta fazer uma construção, escutar uma estória, mas não há sinais que mostram motivação, concentração e nível 3, quando a criança está absorvida na atividade. A referida escala utiliza indicadores para analisar o envolvimento da criança na atividade, incluindo o brincar, oferecendo aos profissionais 10 princípios :

1. repartir o espaço na classe em cantos atrativos;
2. controlar os equipamentos, substituir materiais pouco interessantes;
3. introduzir novos materiais e atividades não-conventionais;
4. observar as crianças, sondar seus interesses, conceber e oferecer atividades;
5. sustentar as atividades por estímulos e intervenções enriquecedoras;
6. estimular e sustentar a iniciativa das crianças por meio de regras e acordos;

7. examinar sua relação com cada criança e das crianças entre si e procurar melhorá-las;
8. oferecer atividades que auxiliam as crianças a explorarem o mundo dos sentimentos, valores e experiências;
9. procurar conhecer as crianças que têm problemas socioemocionais e ajudar com intervenções que resultem em seu bem-estar;
10. conhecer as crianças, que têm necessidades particulares e ajudá-las com intervenções para melhorar seu desenvolvimento (Leavers, 2000: 293-321).

Compreender a cultura lúdica para tornar o brincar uma atividade dotada de significações sociais pela construção de regras próprias é, segundo Brougère (1998), contribuir para a socialização da criança, uma vez que a criação e a recriação da cultura pela brincadeira requerem a orientação do adulto para o acesso ao acervo cultural e suas ferramentas (Kishimoto, 1998).

O Lugar do Adulto que Acompanha a Criança

O espaço da brinquedoteca é também ocupado pelos adultos que acompanham as crianças, professores ou responsáveis.

É desejável que o adulto participe das brincadeiras, assumindo a figura de um bom mediador e ajudando as crianças a brincar, porém sempre respeitando a fantasia da criança. É freqüente o adulto assumir posturas autoritárias ou rígidas, reprimindo brincadeiras de ladrão, de revólver, sem entender que, naquele momento, não está em jogo o real, mas a sua representação pelo brinquedo.

A brinquedoteca estudada vem oferecendo orientações aos que procuram o seu espaço, visando torná-los parceiros das crianças nas brincadeiras.

O lugar das Crianças

Piaget entende o brincar como fator de desenvolvimento cognitivo e forma de adequação ao mundo externo, um aspecto ativo, agradável e interativo do desenvolvimento intelectual.

Vygotsky (1967) menciona dois aspectos importantes no brincar: a situação imaginária, a qual surge da tensão entre o indivíduo e a sociedade e possibilita à criança controlar a situação e as regras, criadas pela própria criança. Já para Denzin (1975), a atividade

lúdica é meio de ensinar as crianças a se colocarem na perspectiva do outro.

Para Freud, Klein e Aberastury (apud Bontempo, 1999), a brincadeira é uma atividade catártica que possibilita às crianças controlarem situações difíceis. Atualmente, tais teorias entendem a brincadeira mais como mecanismo de enfrentamento que de catarse (Spodek & Saracho, 1998).

Outros estudiosos, como Oliveira (1984), entretanto, têm se referido ao brincar como veículo para a exploração da competência e do desenvolvimento da criatividade, destacando a importância do contato prévio com o material para fazer aflorar a criatividade. A brincadeira gera prazer, diversão, faz fluir a fantasia e imaginação, cria uma ponte para o imaginário externar suas criações e emoções (Oliveira, op. cit.).

A brinquedoteca aqui referida propicia a vivência de diferentes situações: o espaço dedicado às fantasias, às brincadeiras de casinha, ao consultório médico, à leitura, etc. Com a finalidade de preservar a identidade das crianças aqui retratadas utilizaremos nomes fictícios na apresentação dos episódios.

É interessante observar que as meninas demonstram um interesse muito grande pela fantasia de fada, frequentemente escolhida para as brincadeiras, mesmo que o conteúdo das mesmas não trate de temáticas envolvendo fadas.

Para Bettelheim (1980), *as fadas e feitiças, gigantes e fadas-madrinhas permanecem sem nome, facilitando as projeções e identificações*. A criança projeta-se no bom personagem e, entre o bom e o mau, é com quem quer parecer. Assim, pelo menos naquele momento, decide ser boa também, menos naquele momento, está decidindo ser boa também.

Em contrapartida, embora o brincar favoreça o aparecimento do inusitado, do fantasioso ocorre a utilização generalizada de estereótipos, como “patroa autoritária”

...Silvia (8 anos) vê Camila (12 anos) e lhe diz que ela é a sua empregada e babá, mostrando o celular comenta que é muito rica e ordena para Camila: babá, vem arrumar o armário da cozinha que está uma bagunça. E vê se trabalha!

ou “meninos não brincam de casinha” e, quando o fazem, tornam-se alvos de chacotas:

... O Bruno (9 anos) foi brincar de casinha, ele fez sua brincadeira de faz-de-conta à parte (sem se envolver com os outros), mas utilizando o mesmo espaço (casinha). Ele pegou para ser seu filho um boneco e

colocou um relógio nele. Ele conversava o tempo todo com o boneco e ia pra vendinha com ele...

No episódio anteriormente descrito pode-se perceber o modo como a criança incorpora situações que são cada vez mais frequentes em nossa sociedade, como, por exemplo, ser cuidado pelo pai. Contudo, observa-se um possível preconceito, pois esse brincar é solitário.

O espaço da brinquedoteca é palco de inúmeras situações reais vivenciadas pelas crianças ou veiculadas pela mídia: “maníaco do parque”, “atentados terroristas” como os ocorridos nos Estados Unidos, violência, seqüestros e possíveis riscos que as crianças correm no contato com estranhos...

... Quando fui embora, ela (criança) comentou com a outra brinquedista, que estava em sua casa, que iria jogar fora o açúcar que eu havia devolvido, porque sua mãe sempre fala que não é para ela aceitar nada de estranhos e, afinal eu era uma estranha para ela, porque nem havia me apresentado direito...(relato de uma brinquedista).

Um outro episódio interessante é expresso no modo como a criança preocupa-se em ganhar dinheiro, sem nenhum escrúpulo.

...Eu achei muito interessante a preocupação que a Marina (8 anos) tinha em ganhar dinheiro e, realmente, ela sabia como fazer isso, sempre aumentando os preços das mercadorias da vendinha...

Em uma sociedade competitiva, muitas vezes, ganhar e ser astuto é a tônica de projetos de vida individualistas e ser solidário ou se colocar no lugar do outro, um atributo pouco interessante, quando não indesejável. Uma sociedade que valoriza o ter em detrimento do ser. Corroborando tal idéia, há um episódio no qual os meninos visitam as meninas na casinha, fingem ser amigos, mas o que querem é roubar o dinheiro delas.

...foi enriquecedor observar a fisionomia dos meninos, a expressão que faziam, os risos pelo fato de estarem enganando as meninas: fingiam ser amigos e no fundo eram ladrões...

O jogo Banco Imobiliário mostra como os meninos são mais ansiosos para ganhar dinheiro. As meninas mostram-se mais tranquilas, enquanto os meninos ficam irados e nervosos quando perdem dinheiro

A brinquedoteca propicia o confronto com o diferente, repetindo ou alterando comportamentos estereotipados como o de Sara (7 anos), que perante o desenho de uma criança com necessidades especiais comenta:

Sara: “Esse menininho tem problema, né?”

Brinquedista: “Tem sim, Sara.”

Sara: “Ah, mas mesmo assim ele é um ser humano de carne e osso.”

Brinquedista: “Claro que é como você. Ele só tem mais dificuldade em aprender as coisas, a fala dele é diferente, mas tem coraçãozinho e sente tudo que nem você. Igualzinho.”

Sara: “É tem que tratar bem. Mas que o desenhinho dele era feio, isso era!”

A criança, pela mediação da brinquedista, constata as semelhanças e diferenças entre ela e o outro, compreendendo que em um mesmo espaço é possível se ter o diverso.

Na brinquedoteca são bastante comuns os conflitos e desentendimentos que, se bem trabalhados, contribuem para o desenvolvimento emocional e social da criança, como mostram os dois episódios:

Episódio A

...A Marina (8 anos) explicou a brincadeira, mas logo deu a entender que não queria que ela (Natália, 8 anos) brincasse e, para começar o desentendimento, perguntou:

“Qual é o seu nome?”

“Natália.”

“Natália? Não é Natalina?”

“Não. Natalina é muito feio!”

“Não é! Natalina é muito mais bonito que Natália.”

“Imagina, ninguém chama Natalina.”

“Mas Natalina é mais bonito.”

Apesar do confronto inicial, as meninas brincam juntas.

Episódio B

... No momento em que eu (brinquedista) vacilei para aceitar a peruca que a Marina (8 anos) queria que eu usasse, a Natália (8 anos) interrompeu dizendo:

“Deixa ele sem peruca. Se ele não quiser, ele não vai usar.”

“Mas a peruca é da brincadeira e ele precisa usar!”

“Você gostaria que alguém ficasse mandando em você?”

Nesse momento, eu (brinquedista) intervi, dizendo que eu gostaria de usar a peruca loira.

O conflito não foi adequadamente resolvido pelas

crianças devido à intervenção do brinquedista, que, além de impedir o aflorar do confronto com o outro, conformou-se com a posição de liderança assumida por Marina.

Observar meninos e meninas brincando na brinquedoteca contribui para a desmistificação dos ideais românticos que proclamavam a bondade intrínseca da criança. É freqüente a ocorrência de sentimentos de inveja, ciúmes, vingança, entre outros. Uma criança que não participou de uma brincadeira por não ter sido aceita “vinga-se”, semanas após, não deixando seu opositor participar do jogo, no qual este agora é o líder.

...Quando ela saiu para dar uma volta e mostrar sua roupa para os outros, todos falaram que ela estava linda, com exceção de Soraia que falou: “Nossa, você está parecendo uma bruxa”. A Soraia demonstrou estar com muito ciúme, porque a atenção estava toda dirigida para Estela e, quando a Estela lhe ofereceu um presente (de brincadeira), ela não aceitou, dizendo que já tinha. Estela parecia estar muito feliz e exclamou: Aqui (brinquedoteca) o tempo passa muito rápido!

Na semana seguinte, a Soraia se vestiu com o vestido que a Estela estava usando e que ela havia lhe dito que parecia uma bruxa.

Neste episódio, emoções tipicamente humanas como a inveja e o ciúme apareceram, provavelmente como dolorosas e, de certo modo, resolvidas por se tratar de um espaço coletivo onde tudo pode ser de todos.

Chama a atenção o papel da mulher representado pelas meninas em seus jogos e brincadeiras. Assumem uma posição de “poderosa”, “mandona”, “independente”, sem nenhum interesse em compartilhar o brincar com os meninos e, quando o fazem, atribuem a eles papéis subalternos como faxineiros, empregados ou médicos. Tais condutas são representações da realidade vivida pelas crianças, da ascensão da mulher nos vários campos do mundo do trabalho, criando novas aspirações para a mulher ou resultam do desejo infantil de imitar condutas de adultos?

O papel do homem como companheiro da mulher praticamente desapareceu, pelo menos nos episódios analisados. São freqüentes falas como: “Eu sou sozinha, não quero marido” ou “Nossos maridos morreram num acidente de avião”, as quais contribuem para explicar o desaparecimento da figura masculina e evidenciar a independência afetiva e econômica da mulher em relação ao homem.

Em que medida tais situações são reflexos de mudanças sociais ou representam fantasias e desejos de crianças?

Teorias psicológicas que tratam do desenvolvimento infantil apontam a alteração do foco da representação conforme o desenvolvimento da criança. Para Piaget (1978), crianças de 2 a 6 anos encontram-se no período simbólico, pré-operatório, em que predominam fantasias e desejos. Temas da realidade começam a adquirir força quando a criança penetra na etapa operatória. Vygotsky (1982, 1988) concebe a situação imaginária como característica do período infantil, de crianças de 3 a 5 anos. Para ambos, a aproximação de temas da realidade, na representação, ocorre pelo avan-

ço da experiência e do nível de desenvolvimento da criança. Considerando que os sujeitos observados têm, em geral, 7 a 9 anos, distantes da fase pré-operatória de Piaget e da situação imaginária de Vygotsky, uma das hipóteses não seria que a criança já tem consciência da realidade social vivida e que a representa pelo prazer de expressar situações observadas em seu cotidiano, incluindo a mudança do papel da mulher na sociedade atual?

A despeito do caráter exploratório e amostra modesta deste estudo, é possível vislumbrar o quanto o brincar infantil pode ser explorado para compreensão do desenvolvimento humano e representações sociais envolvendo as brincadeiras infantis.

REFERÊNCIAS

- Bateson, G. (1977). *Vers une écologie de l' esprit*. Paris: Éditions du Seuil.
- Bettelheim, B. (1990). *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Bontempo, E. (1999). Brinquedo e educação: na escola e no lar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 3 (1), 61-69.
- Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. Em T. M. Kishimoto. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira.
- Brougère, G. (1997). *Brinquedo e cultura*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- Bruner, J. (1986). Juego, pensamiento y lenguaje. Em *Perspectivas*, 16(1), 79-86.
- Bruner, J. (1967). Play and its role in the mental development of the child. In: *Soviet Psychology*, 5, 6-18.
- Caillois, R. (1958). *Les jeux et les homes*. Paris: Gallimard.
- Christie, J. F. (1991a). La fonction de jeu na niveau des enseignements prescolaires et primaries (1ère partie). Em *L'education par le jeu et l'environnement*. 3ème trimestre, 43, 3-8.
- Christie, J. F. (1991b). Programme de jeux pour les structures prescolaires et les cours primaries (2 ème partie). Em *L'education par le jeu et l'environnement*. 3ème trimestre, 44, 3-6.
- Denzin, N. K. (1975). Play, games and interaction the contexts of childhood socialization. In: *Sociological Quarterly*, 16(4), 458-478.
- Duarte, I. (1988). Apresentação. Em S. Lebovici & R. Diatkine. *Significado e função do brinquedo na criança*. 3ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment*. Baltimore: University Park Press.
- Friedmann, A. (1992). (Org.). *O direito de brincar. A brinquedoteca*. São Paulo: Scrita: ABRINQ.
- Garvey, C. (1990). *Play* (ed. aumentada). Cambridge: Harvard University Press.
- Henriot, J. (1983). *Le jeu*. Paris:Synonyme:SOR.
- Huizinga, J. (1951). *Homo Ludens: essais sur la fonction sociale du jeu*. Paris:Gallimard.
- Kishimoto, T. M. (1998). (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira.
- Kishimoto, T. M. (1990). Teorias, pesquisas e organizações que valorizam o jogo na educação pré-escolar:

- o exemplo da brinquedoteca. *Cadernos do EDM*, FEUSP, 2(2).
- Klein, P. S. (1996). *Early intervention: cross-cultural experiences with a mediational approach*. New York: Garland Publishing.
- Kuhn, T. S. A (2000). *Estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Leavers, F. (2000). La éducation expérientielle: l'implication de l'enfant, un critère de qualité. Em S. Rayna & G. Brougère, (Orgs.) *Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire. Perspectives internationales*. Paris: INRP.
- Oliveira, P. S. (1984). *O que é brinquedo*. São Paulo: Brasiliense.
- Oliveira, Z. M.; Mello, A. M.; Vitória, T. & Ferreira, M. C. R. (1992). *Creches: crianças, faz-de-conta & cia*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Schwartzman, H. B. (1979). *Transformations: the anthropology of play*. New York: Plenum.
- Spodek, B. & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando crianças de 3 a 8 anos*. Porto Alegre: ARTMED.
- Vygotsky, L. S. (1988). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1982). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal Editor.
- Wajskop, G. (1999). 500 anos de Brasil: a formação continuada de professores... Meta de Qualidade! *Criança*, 33, 12-15.
- Wittgenstein, L. (1975). *Investigações filosóficas*. Trad. de José Carlos Bruni, São Paulo: Abril Cultural.

Recebido em: 19/11/2001

Revisado em: 22/01/2002

Aprovado em: 08/02/2002