



A RELAÇÃO DO BRINQUEDO COM A EDUCAÇÃO

Raquel Dilly¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo trazer algumas reflexões sobre a relação que podemos estabelecer entre o brinquedo e a educação. Para iniciar a reflexão, procura-se compreender como essas relações se estabelecem a partir de sistemas de significados, que se constroem e se reconstróem constante e diferentemente dentro de cada grupo social e cultural. Buscaram-se algumas referências historiográficas para situar a inserção do brinquedo como atividade lúdica na educação, estabelecendo a sua relação com a visão de infância, de criança e de função educativa dentro de diferentes contextos. Por fim, reflete-se como essa relação se estabelece hoje, numa sociedade marcada pela globalização, comunicação e multiplicação de brinquedos, procurando analisar criticamente o efeito dessa relação na forma de se ver e ser criança.

Palavras-chave: Brinquedo. Educação. Infância. Criança. Cultura.

ABSTRACT

This article aims at bringing up some reflections about the relations one may establish between toys and education. In order to start this reflection, it is looked for understanding how such relations are established from meaning systems, which are built and rebuilt constantly and differently inside each social group. Some historiographical references were searched to situate the toy insertion as a playful task in education, establishing its relation to the view of childhood, child and educational function inside each context. Finally, it is reflected on how this relation is built today, in a society marked by globalization, communication and multiplication of toys, trying to analyze critically the effect of such relationship in our own way of seeing and being a child.

Keywords: Toy. Education. Child. Culture.

¹ Pedagoga (Feevale), especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais (FACCAT). Mestre em Teologia: Religião e Educação (EST). Professora no Curso Normal em Nível Médio no Instituto de Educação Ivoti (IEI) e no Curso de Pedagogia e Pós-graduação do Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI). Doutoranda em Processos e Manifestações Culturais pela Feevale. Assessora pedagógica pela Aprendente: gestão da aprendizagem. *E-mail:* raqueldilly@terra.com.br.



1 INTRODUÇÃO

Que relações podemos estabelecer entre o brinquedo e a educação? Quando, como e por que essas relações se estabelecem? Elas se estabelecem? Para procurar responder a esses questionamentos e tentar compreender as diferentes relações que podemos estabelecer entre o brinquedo e a educação, temos que considerar que tanto o brinquedo quanto a educação têm significados e funções diferentes, dependendo do momento e do contexto de cada sociedade. Nesse sentido, seria impossível conceituar e estabelecer apenas uma relação entre brinquedo e educação, uma vez que ambos os conceitos são construídos dentro de um sistema de significados, ou seja, lidamos com noções abertas, polissêmicas e, às vezes, ambíguas, pois são consituídas num tempo que se constrói e se reconstrói constantemente. Principalmente na educação, o brinquedo tem oscilado constantemente em relação a sua importância e sua função, entre a frivolidade e a seriedade. Ele está diretamente relacionado à atividade lúdica no contexto educacional e esta nem sempre é concebida de forma positiva no processo de ensino. Isso nos faz perceber que falar da relação brinquedo e educação não é um ato isolado, mas subentende um grupo social para o qual essa relação faz sentido. Significa dizer que essa relação nem sempre se deu e se dá da mesma forma e que o brinquedo e as atividades lúdicas nem sempre foram vistos de forma favorável no processo educativo, como hoje os concebemos.

Também é importante considerar que, ao estabelecer relação entre o brinquedo e a educação, faz-se necessário analisar a inserção e a relação existente entre o lúdico e a educação. Nesse sentido, também se torna necessário distinguir ou esclarecer a definição ou relação conceitual existente entre o brinquedo e a atividade lúdica. Considerando ambos os conceitos como construções sociais produzidas por meio de um sistema de sentidos e significados dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, não podemos reduzi-los e restringi-los a definições estanques, mas é importante situá-los e esclarecê-los na dimensão adotada neste texto. Nessa concepção, compreende-se o brinquedo como o suporte da brincadeira, tendo uma dimensão material, cultural e técnica e relacionado diretamente com a criança. Já a atividade lúdica, como a ação que é desempenhada ao concretizar as regras da brincadeira e ao se utilizar do brinquedo, permite a fruição, a imaginação e a espontaneidade de quem brinca.

2 RELAÇÃO EDUCATIVA ENTRE O BRINQUEDO E A EDUCAÇÃO

Cada época e contexto criam e produzem cultura a partir da qual emergem diferentes conceitos de criança, infância, e por consequência, sua educação e seus brinquedos. Assim, o brinquedo traz e contém uma visão e concepção de infância e criança e está associado a todo um contexto de valores, projeções e crenças da sociedade. Ao mesmo tempo, segundo Kishimoto (2003), traz aspirações e percepções próprias do sujeito que o constrói, escolhe, disponibiliza, cria ou fabrica, incorporando



memórias de seu tempo de infância. Por tais razões, o brinquedo contém sempre uma conotação de criança, conforme cada época, e uma referência do tempo de infância do adulto criador, introduzindo imagens que variam de acordo com a sua cultura. E é por isso que o brinquedo tem sempre uma dimensão cultural, variando sua função técnica e sua criação material, de acordo com o seu contexto histórico, espacial e temporal.

Ao trazer o termo brinquedo para a dimensão material e técnica como função, significado e características diferenciadas, construídas a partir de diferentes culturas, referimo-nos a ele como objeto materializado, utilizado como suporte da atividade lúdica. Materializado, como significado de quem o introduz teórica e intencionalmente no campo educativo tanto quanto de quem o utiliza e o manipula na prática. E, nesse sentido, torna-se imprescindível procurar compreender como e quando o brinquedo se insere como suporte de atividade pedagógica lúdica na educação.

3 A ATIVIDADE LÚDICA NA EDUCAÇÃO

A atividade lúdica inserida e incorporada através de diferentes suportes, como os brinquedos, nem sempre foi concebida de forma favorável no processo educativo, assim como nem sempre foi ou ainda é definida, inserida e utilizada da mesma forma. Isso quer dizer que a relação que se estabelece entre o brinquedo e a educação se constrói e se diversifica segundo numerosos critérios, conforme o meio social e cultural. Cada época e contexto são marcados por inúmeras diferenças, embora possam ter alguns elementos em comum. Por isso, não significa que teremos apenas formas únicas de estabelecer relações entre o brinquedo e a atividade lúdica.

Partindo desse pressuposto, não nos é possível narrar acontecimentos e fatos, como se houvessem percorrido percursos lineares, ou seja, como se houvesse apenas uma história ou relação estabelecida entre educação e brinquedo de forma crescente, mas o que podemos constatar são muitas histórias que se construíram de modo diferente, numa cronologia de tempo. Isso demonstra que, ao mesmo tempo em que as ideias sobre essa relação estivessem presentes, não se estabeleciam da mesma forma em todos os contextos e, por isso, não podem ser consideradas e definidas como únicas e verdadeiras, mas apenas como importantes referências na construção dessa história e dessa relação.

No entanto, reconhece-se, através de diferentes representações importantes, momentos e trajetórias que marcaram não apenas tempos e lugares, mas principalmente pessoas e que nos podem ser recontados e que nos servem como importantes referências do passado, na busca da compreensão do presente e reflexão de possibilidades futuras acerca da relação entre o brinquedo e a educação. Assim, torna-se fundamental conhecer e estudar algumas abordagens do passado, quando o brinquedo, através da atividade lúdica, é inserido e reconhecido como parte do projeto educativo.

Dessa forma, faz-se necessário trazer como importante referência dessa relação a criação das primeiras instituições educativas infantis. A criação das primeiras instituições educativas para as



crianças deu-se no Romantismo (séculos XVII e XIX), quando se enfatizou a necessidade de separar a vida infantil da vida adulta. Evidenciou-se, então, uma grande preocupação com as crianças, concebendo-as como o futuro da nação e, por isso, viu-se a necessidade de serem educadas, além de cuidadas. Nesse sentido, tais escolas, além de se remeterem a uma instituição de caridade, mostravam uma preocupação educativa, pois acreditavam que essa nova instituição infantil ou pequena escola (como eram chamadas) tinham a finalidade “de favorecer o desenvolvimento moral e intelectual das crianças desde os primeiros anos de sua existência” (BROUGÉRE, 1998, p. 105). Percebe-se, nessa época e situação, uma forte preocupação em tornar a criança um ser digno de receber uma educação, transformando a imagem que se tinha da criança anteriormente. A criança, dentro dessa concepção de educação, era vista como frágil ainda, mas que precisaria ser educada. Essa visão se evidencia na fala de Brougére (1998, p. 107) quando traz que a atividade lúdica tinha o direito de entrar na escola, pois

A inteligência das crianças, tão frágil ainda deverá ser gradualmente desenvolvida sem que jamais seja fatigada por uma aplicação demasiado intensa. Chegar-se-á a isso, entremeando seu tranbalho com muita recreação, dando algumas vezes ao próprio trabalho a forma de entretenimento.

A criação e a instituição dessas instituições infantis eram o reflexo de uma visão da época, introduzindo uma nova concepção de criança. Nesse contexto, a atividade lúdica ganhou um importante espaço no projeto educativo, mas como recreação e como uma forma e estratégia de ensino de diferentes habilidades, posturas e atitudes, através de jogos corporais e cantados, não devendo, contudo, substituir as lições morais e, muito menos, absorver o tempo do estudo. Segundo Brougére (1998, p. 107), encontramos nesse contexto um duplo papel da atividade lúdica: “refazer as forças do aluno para que possa voltar ao trabalho, fazer passar sob aparência de jogos trabalhos áridos”. No entanto, com o reconhecimento da necessidade da recreação no projeto educativo, os regulamentos da época já começavam a prover alguns brinquedos, como baldes, pás e carrinhos para possibilitar a atividade lúdica da criança (BROUGÉRE, 1998). A introdução e a presença dos brinquedos não foram tão bem compreendidas, foram contestadas por muitos que acreditavam que a disponibilidade de tais materias poderia desenvolver a iniciativa e a autonomia da criança face ao objeto. Isso demonstra que nesse contexto a liberdade durante a recreação era questionada, pois, em se tratando de um momento educativo, deveria ser vigiada e dirigida.

Em meio a esse contexto, dividido entre a livre iniciativa da criança e a atividade lúdica dirigida e controlada pelo adulto, estabeleceu-se uma nova relação entre a educação e o brinquedo. Essa nova relação muito se deve às influências das ideias do filósofo alemão Friedrich Fröbel, que na sua tese apresentava a atividade lúdica como meio educativo:

Foi apenas com o movimento romântico (já nos séculos XVII e XIX) em especial com as ideias de Froebel, influenciado pelo Rousseau, que a educação pareceu incorporar alguma coisa entendida como “o valor” da ludicidade. Foram as ideias deste pedagogo da infância, que considerava o jogo



como exteriorização ou expressão de uma riqueza interior da criança, que deram força para a inclusão dessa atividade na educação da infância. (BUJES, 2012, p. 59-60).

Foi no cerne do pensamento romântico que pudemos situar as contribuições de Froebel. Ele trouxe para a educação da primeira infância o jogo. De acordo com Arce (2002), a influência das ideias do filósofo alemão Friedrich Froebel marcou preponderantemente a expansão internacional para o atendimento da criança. Em sua tese, trazia o jogo como atividade lúdica como cerne da educação. Seu método foi divulgando e aplicado em diversos países. Froebel vinculou suas teses sobre o papel do jogo na primeira infância à concepção de um material (livre e espontâneo) estimulante e específico (dons e ocupações). Faziam parte dos dons: bolas, cubos, blocos. Esses jogos e materiais, também brinquedos, seriam meios para ajudar a criança a adentrar em sua própria vida. O filósofo alemão, ao trazer o jogo e os brinquedos como base da educação, considerando-os educativos como tais, contrastou com as ideias da época que concebiam o jogo como recreação (atividade compensatória) e/ou como sendo uma estratégia didática de ensino, valorizando, nessa nova visão, a infância e a criança.

Nessa nova relação entre a educação e o brinquedo, a criança esconderia por detrás de sua fraqueza um dinamismo interno, que, segundo Brougère (1998, p. 73), traz como “fator do desenvolvimento do indivíduo que encontra tudo em si mesmo. Não é mais um adulto em miniatura, mas um adulto em germinação”. Surgiu, desse modo, um novo olhar sobre a infância e sobre a criança e, por consequência, a sua educação. O adulto não deveria mais coagir e manipular a infância, mas abrir a possibilidade de proporcionar e promover a iniciativa autônoma da criança.

Nesse quadro, ganharam força novos pensamentos científicos (final do século XIX) que estabeleceram também novas relações entre a educação e o brinquedo, agora para justificá-las e fundamentá-las com mais seriedade, em função de teorias de referência. Surgiram, dessa forma, segundo Brougère (1998), novos discursos pedagógicos, influenciados principalmente pela Psicologia da criança, que desenvolveu um método científico, descrevendo o seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, a visão romântica sobre essa relação foi racionalizada pelas diferentes teorias.

Nos últimos três séculos, num cenário marcado por inúmeras mudanças sociais, econômicas e políticas na sociedade, surgiram e emergiram, portanto, novas visões de infância e criança, quando passaram a ter uma importância mais acentuada, começando a ser estudadas e a ter o seu desenvolvimento previsto a partir de diferentes teorias (BUJES, 2001). Essas diferentes teorias também fortaleceram a corrente pedagógica e os discursos teóricos sobre a importância das atividades lúdicas no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, ora enfatizando a liberdade e a espontaneidade da criança, reduzindo a intervenção adulta, ora justificando seus objetivos e as intenções pedagógicas, tendo que ser dirigidas e conduzidas como artifícios prazerosos para a construção da aprendizagem. Dentro dessas novas visões, o brinquedo passou a ter, também, uma função educativa, em que facilmente passou a ser confundido como um recurso de ensino ao ser reduzido como material pedagógico. O brinquedo, em muitas situações, é utilizado com a finalidade de intervenção pedagógica ou como



proposta de ensino, desenvolvimento e aprendizagem, perdendo a sua possibilidade de proporcionar à criança a sua fruição e a sua espontaneidade para deixar fluir o imaginário infantil.

Podemos perceber que cada época trouxe, traz e tem a sua própria maneira de conceber a importância e o lugar do lúdico na educação. E, nos últimos três ou quatro séculos, especialmente, a relação educativa entre o brinquedo e a escola passou a ter uma importância cada vez maior e passou a ser pesquisada, fundamentada e descrita, principalmente pela psicologia e pela pedagogia, a partir da construção da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

Assim, vimos que constantemente se apresentam alternâncias entre visões de mundo, conseqüentemente, entre as formas de ver e conceber as atividades lúdicas e os brinquedos na educação atribuídos pela relação que se estabelece dentro de cada contexto social e cultural, marcado pela emoção e pela razão, sujeito a variações tanto no tempo quanto no espaço.

4 BRINQUEDO E EDUCAÇÃO: QUAL A RELAÇÃO ATUAL?

Permanecemos em um contexto no qual, ao menos no nível do discurso, a importância da atividade lúdica e dos brinquedos é reconhecida como fundamental na educação das crianças, particularmente no que diz respeito à Educação Infantil. Isso significa que ninguém mais duvida ou questiona sobre a relação educativa que se estabeleceu entre o brinquedo e a educação das crianças nas escolas, mas muitos são ainda os questionamentos e as divergências sobre como e de que forma essas relações se estabelecem na prática na educação das crianças.

Na organização dos pátios escolares, na constituição dos cantos da brincadeira espontânea e livre das crianças nas salas, na disposição dos educadores em suas propostas didáticas pedagógicas e nos referenciais teóricos contemporâneos encontram-se os brinquedos, em diferentes dimensões, proporções e variações. No entanto, parece-nos haver uma unanimidade em relação à sua importância e finalidade. Mas, ao analisarmos o sentido e o significado, tanto quanto em relação ao seu uso com as crianças no cotidiano educativo quanto a sua intencionalidade em nível de discurso pedagógico, ainda encontramos muitas diferenciações, tensões e contradições.

Para procurarmos compreender e analisar essa relação no âmbito educativo na atualidade, faz-se necessário também considerar a visão que hoje temos da infância e a forma como hoje vemos a criança. Nessa perspectiva, concebemos a ideia de que vivemos em contextos culturais históricos mutáveis e contínuos e, assim, podemos incluir também a ideia de que as crianças, participando igualmente dessa transformação, são “hoje concebidas como seres ativos, que podem se tornar cada vez mais competentes para lidar com as situações neste mundo extremamente dinâmico, se assim tiverem oportunidades para isso” (BUJES, 2001, p. 21). Um mundo extremamente dinâmico e um contexto de sociedade e cultura globalizadas, que ultrapassam e se inserem na cultura local, através de diferentes meios e canais de comunicação, influenciando e constituindo novas e diferentes formas



de se ver e de ser criança. Assim, alguns modos de se ver a criança, bem como a função dos brinquedos no âmbito educativo, emergem dessas vias de comunicação e tornam-se massificados e generalizados, transformando e modificando a cultura lúdica local da criança, rompendo com a ideia de tempo e espaço.

Nessa perspectiva, os brinquedos são também manifestações culturais, refletem o mundo contemporâneo não só pela maior quantidade, intensidade e multiplicidade de brinquedos hoje disponíveis e acessíveis, mas pelos efeitos que causam e pela influência que exercem na construção da identidade das crianças, influenciando na constituição e na produção de modelos e estilos de vida, corpo, beleza, padrão social, gênero e outros. Os brinquedos, contendo e trazendo uma visão de mundo e, ao fazerem parte do mundo infantil através de diferentes modos de entretenimento, vêm carregados de conteúdos, diferentes modelos e interesses sociais, num processo de construção da identidade infantil, de forma individual e universal, simultânea, mas não linear. Identidade compreendida como “algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (HALL, 2001, p. 38). Individual e universal de forma simultânea, pois as crianças contemporâneas fazem parte de uma geração que nasce em contato direto com as tecnologias e descobre o mundo através da mídia, tornando a cultura lúdica infantil internacional, universal e global. Ao mesmo tempo, essa cultura é individual, pois cada sujeito (criança) é portador dela e acumula diferentes experiências lúdicas e interações e, com isso, o sentido, o significado e o uso que farão dos brinquedos também serão diferentes.

Procurar compreender esses processos e manifestações culturais, de como o brinquedo se manifesta na construção da identidade e na cultura infantil contemporânea, pode ser uma importante forma de pensarmos a relação que se estabelece hoje entre o brinquedo e a educação. Talvez tenhamos de pensar com mais criticidade sobre o efeito que alguns brinquedos podem provocar, vindo carregados de estereótipos, significados, conceitos e preconceitos, mas vistos, muitas vezes, de forma simplista e ingênua e que podem interferir e influenciar na nossa forma de conhecer, perceber e nos relacionar com o mundo.

Partindo dessa concepção, faz-se necessário refletir e discutir acerca dos brinquedos e das brincadeiras e suas interações, fabricados e disponibilizados para as crianças nas instituições educativas, determinando modos de viver as práticas atuais infantis, uma vez que tanto as brincadeiras como as suas interações constituem o eixo norteador da proposta curricular da Educação Infantil hoje.

5 A ESCOLHA DOS BRINQUEDOS

Ao trazer para discussão a relação e a forma de inserção dos brinquedos no projeto educativo das escolas na atualidade, precisamos nos perguntar como e por quem são feitas as escolhas desses brinquedos e com que intenção. Grande parte dessa seleção é feita pelo adulto, trazendo nessa escolha



seu modo de pensar e conceber a educação de crianças. Embora reste às crianças uma certa liberdade em aceitar ou recusar os suportes a elas oferecidos, terão sido de certa forma impostos a ela, “os quais só mais tarde, e certamente graças à força da imaginação infantil, transformaram-se em brinquedos” (BENJAMIN, 2009, p. 96).

Nessa escolha e seleção, os brinquedos, segundo Brougère (1998, p. 29), “integram as representações que os adultos fazem das crianças, bem como os conhecimentos sobre a criança disponíveis numa determinada época”. Benjamin (2009, p. 92) também nos traz que, ao imaginar brinquedos para as crianças, “os adultos estão na verdade interpretando ao seu modo a sensibilidade infantil”. Nessa visão, constatamos o olhar do adulto sobre a criança, e o brinquedo como material educativo disponibilizado pela escola, trazendo na sua imagem ou utilização a sua finalidade como transmissor de informações e valores. Assim, poderíamos pensar que essa escolha, dentro de cada contexto, nos indica de que forma esta concebe a relação entre o brinquedo e o processo educativo, esclarecendo nessa relação o seu lugar, a sua intenção e a sua função.

Além do olhar do adulto sobre a criança, temos que considerar outro aspecto ao refletir sobre a escolha e a introdução dos suportes lúdicos hoje, que são os numerosos brinquedos que a sociedade propõe através da mídia. Esses brinquedos nos invadem e, muitas vezes, influenciam nossas escolhas, homogeneizando imagens, funções e padrões. Assim, podemos facilmente perceber e visualizar brinquedos muito semelhantes, por vezes idênticos, em contextos completamente diferentes.

No entanto, mesmo que a introdução desses brinquedos possa constituir uma nova cultura lúdica infantil, influenciada pela cultura global, oferecida pela mídia, não é impositiva, pois a criança intervém e cria com base na interpretação que ela faz das significações que traz. Isso significa que, mesmo havendo uma certa “homogeneização cultural”, conforme Hall (2001), e uma produção de “cultura lúdica internacional”, conforme Brougère (2002), ela não é determinante, pois ambos os autores trazem a construção da identidade com a ideia de uma possível articulação entre as culturas ou um entrelaçamento entre as diferentes culturas, a do indivíduo em seu contexto mais local e individual com a global, uma nunca anulando completamente a outra. Segundo Brougère (2002, p. 32), “quem brinca se serve de elementos culturais heterogêneos para construir sua própria cultura lúdica com significações individualizadas” e, assim, vai constituindo-se também na sua forma de ser e de se produzir como sujeito hoje.

De acordo com Dornelles (2012, p. 80), “a criança carrega consigo uma cultura, concebida simbolicamente na imersão das vivências experimentadas em sua comunidade, da qual fará uso ao longo de sua vida”. No entanto, Sarmiento (2007, p. 36) fala “que as crianças incorporam, interpretam e reconstróem continuamente informações culturais, constituídas por valores, normas sociais, ideias, crenças e representações (que fazem parte) dos artefatos culturais”. Isso nos faz pensar que, mesmo a criança estando exposta à cultura lúdica global, ela vai construindo a sua de forma individual a partir de suas significações, com um modo de pensar próprio.



Isso significa dizer que, ao se relacionarem com as formas e os conteúdos universais, as crianças se mostram como sujeitos ativos e interativos, em que, ao mesmo tempo que são influenciadas de diversas qualidades e níveis, “também produzem, à sua maneira, influências infantis ao elaborar, recriar, expressar suas emoções, ideias, histórias junto a seus familiares, colegas, professores” (FUSARI, 2003, p. 145).

É nesse processo contínuo que adultos e crianças, professores e alunos experimentam, leem e exploram o mundo, construindo diferentes e novas relações entre a educação e o brinquedo, pois (re) criam suas formas evidenciando seu investimento pedagógico, também sujeito a variações dentro de cada sistema de significados.

6 CONSIDERAÇÕES

Podemos dizer que a relação entre o brinquedo e a educação supõe sempre uma relação com a infância e uma abertura ao novo e ao diferente, ou seja, a uma indeterminação, pois não se estabelece numa relação direta e única, mas se traduz e se introduz através dos diferentes contextos que os significam e que lhes conferem sentido e função.

Vimos que a atividade lúdica no âmbito educativo e os brinquedos cruzam diferentes tempos e lugares. Isso requer que olhemos para os tempos passados, presentes e, com certeza, futuros e que são culturalmente constituídos, sendo marcados pela continuidade e pela mudança, numa relação que se estabelece dentro de diferentes sistemas de significados.

Considerando o contexto atual, faz-se necessário refletir, principalmente, sobre as instituições educativas, que se utilizam do brinquedo como recurso pedagógico de interação e de aprendizagem. É importante analisar como ele é condicionado e influenciado por diferentes culturas, principalmente a econômica. O brinquedo ainda é, muitas vezes, percebido na perspectiva e como uma criação do adulto para a criança, e não sob o ponto de vista da própria criança. Nessa visão, ele perde a sua ludicidade, pois não permite a fruição, a imaginação e a espontaneidade da criança e limita-se a ser mais um recurso pedagógico no processo de ensino do adulto.

Ainda se torna necessário situar a criança contemporânea em seu lugar de protagonismo, e não apenas como reprodutora de culturas, mas como um ser que interpreta e compreende, capaz de recriar e ressignificar com criatividade e autonomia. Para isso, precisamos aprender a reconhecer e legitimar as expressões simbólicas e imaginárias de interpretação do mundo da criança e respeitá-la em suas expressões culturais.



REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2. Edição. São Paulo: Duas Cidades. Editora 34, 2009.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. São Paulo: Artmed, 1998.

_____. A criança e a cultura lúdica. In: KISCHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **O brincar e as suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001. p. 19-32.

BUJES, Maria Isabel Edelweis. Resgate da Infância: uma questão para a propaganda? In: DORNELLES, Leni Vieira; BUJES, Maria Isabel Edelweis. (Org.). **Educação e infância na era da informação**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 51-78

_____. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis. (Org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 12-22.

DORNELLES, Leni Vieira. Artefatos culturais: ciberinfâncias e crianças zappiens. In: DORNELLES, Leni Vieira; BUJES, Maria Isabel Edelweis. (Org.). **Educação e infância na era da informação**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 79-103.

FUSARI, Maria Felisminda de Resende. Brincadeiras e brinquedos na TV para crianças: mobilizando opiniões de professores em formação inicial. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 143-164.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 13-44.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007.