

Quando e onde se brinca no primeiro ano? um estudo sobre o jogo simbólico no ensino fundamental de uma escola de tempo integral

Ana Carolina Tattaro Maranhão

Como citar: MARANHÃO, Ana Carolina Tattaro. Quando e onde se brinca no primeiro ano? um estudo sobre o jogo simbólico no ensino fundamental de uma escola de tempo integral. *In:* SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; SOUSA, Lilian Pacchioni Pereira de; SARAVALI, Eliane Giachetto (org.). **As pesquisas piagetianas na educação:** contribuições do passado, desafios atuais e perspectivas futuras. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. p.111-130. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-440.p111-130>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

QUANDO E ONDE SE BRINCA NO PRIMEIRO ANO? UM ESTUDO SOBRE O JOGO SIMBÓLICO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Ana Carolina Tattaro MARANHÃO⁴

Introdução

Há várias contribuições científicas de estudiosos do desenvolvimento infantil sobre o brincar e sua importância para o desenvolvimento cognitivo, social, físico e afetivo da criança. Inicialmente, pensamos em analisar o jogo simbólico em escola de Educação Infantil, quando nos veio a seguinte indagação: “Como será a inserção do jogo simbólico na Educação Infantil e qual a concepção dos professores acerca da importância do faz de conta no desenvolvimento dos alunos?”. De acordo com a teoria piagetiana, estas crianças se encontram no estágio pré-operatório, momento em que se evidencia o jogo simbólico.

No entanto, ao buscarmos por trabalhos que explorassem o faz de conta, encontramos diversos que foram desenvolvidos com turmas de Educação Infantil e nos desafiamos a pensar além, pois, poderia ser um tanto previsível trabalhar com jogo simbólico antes

⁴ Mestra em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: caroltattaro@gmail.com

do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Nossos resultados poderiam não ser tão satisfatórios ou inovadores. Assim, decidimos manter nossa pesquisa com relação ao faz de conta, porém, estendendo para o Ensino Fundamental, mais especificamente, para o primeiro ano, já que, de acordo com a lei nº 11.274 de 2006 (BRASIL, 2006), a criança entra mais cedo no primeiro ano, aos 6 anos de idade, justamente na fase de declínio do pré-operatório, onde o simbolismo ainda é muito presente.

Transcendemos nosso desafio em pesquisar o jogo simbólico no primeiro ano do Ensino Fundamental e, de maneira diversa, tencionamos nossos esforços em buscar não uma escola comum, digamos de ensino parcial, mas uma outra modalidade de ensino: uma escola de tempo integral. Partindo dessa definição e expectativa de produzirmos um trabalho, considerando que a criança além de permanecer mais tempo na escola em anos, também permanece diariamente em período integral, relacionando-se com a dicotomia turno e contraturno, ou seja, com atividades curriculares e extracurriculares.

Posto isso, firmamos a pesquisa conclusivamente denominada agora como: *Quando e onde se brinca no primeiro ano? Um estudo sobre o jogo simbólico no Ensino Fundamental de uma escola de tempo integral*, fundada em analisar como ocorre o jogo simbólico numa escola de tempo integral, quais são as concepções que professores desta modalidade de ensino possuem a respeito do brincar, bem como analisar as ideias que os alunos do primeiro ano possuem sobre a brincadeira.

Nos tempos atuais, as brincadeiras mais antigas foram ofuscadas ou substituídas pelas brincadeiras modernas e que nem

sempre envolvem o contato com outras crianças. Acreditamos e vemos que ainda há crianças que brinquem na rua, porém, são os pais ou responsáveis que as acompanham. Brincar na rua agora ou ao ar livre é andar de patinete, pedalar bicicleta, ir ao parquinho do bairro ou do condomínio.

No jogo simbólico, sua importância se dá pela possibilidade de construir símbolos, que são essenciais para a representação, e caracteriza-se pelo predomínio da assimilação sobre a acomodação (PIAGET, 2013). As crianças possuem uma fonte de conhecimentos anteriores e nas brincadeiras, podendo estabelecer as relações de acordo com as suas vivências, tomando consciência de outros papéis e formando atitudes para novas situações.

Tendo como referência o jogo simbólico fundamentado na teoria piagetiana, esta pesquisa foi realizada em uma Escola de Tempo Integral no interior paulista, objetivando analisar como é a inserção das brincadeiras dentro deste formato de ensino, mais especificamente do jogo simbólico no primeiro ano do Ensino Fundamental I. A pesquisa na íntegra buscou ainda analisar as concepções que professores do primeiro ano possuem acerca do brincar, porém, neste texto não serão expostas. Participaram do estudo 39 crianças (entre 6 e 7 anos de idade) regularmente matriculadas em duas salas de primeiro ano. Os instrumentos utilizados foram: roteiro de observação, hora de jogo e entrevista pautada no método clínico-crítico piagetiano.

O jogo simbólico na teoria de Jean Piaget: revisão bibliográfica

Piaget não foi um pesquisador especificamente sobre jogos, porém, buscou explicar como o indivíduo se desenvolve num sistema de interação com o outro ou com objetos.

Em sua epistemologia genética, o autor define o sujeito como um construtor do conhecimento, de modo que a maximização deste não é mero crescimento, mas um processo de construção da inteligência que se dá por sua adaptação ao meio e sua capacidade de organização de processos. Por este motivo, o desenvolvimento da inteligência do homem não é um acúmulo de informações e sim uma reorganização. Esse progresso psicológico e cognitivo se dá por meio dessas construções que vão evoluindo e permitindo aquisições mais elaboradas.

Foi realizada uma revisão bibliográfica buscando artigos científicos, teses e dissertações nos repositórios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Index Psi Teses, SciELO e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). No entanto, não encontramos produções que tratassem especificamente o jogo simbólico no Ensino Fundamental. Por conseguinte, ampliamos nossa busca unicamente com as palavras-chave “jogo simbólico” sem refinar para Ensino Fundamental, e a fim de encontrarmos mais pesquisas que pudessem ser compatíveis com nossa perspectiva, utilizamos as palavras “brincar”, “jogos”, “brincadeiras” e “simbólicos” separadamente, porém mantendo a área de concentração da Educação para que

podéssemos conhecer aqueles que foram desenvolvidos em escolas ou de cunho mais pedagógico.

Destacamos que ao pesquisarmos “jogo simbólico” automaticamente, éramos direcionadas também para os trabalhos nos quais o título não apresentava este termo, mas sim o “faz de conta”. Para que a pesquisa não ficasse tão longa, a princípio havíamos estabelecido procurar trabalhos sobre o jogo simbólico dos últimos 10 anos. Tendo colhido poucos dados, ampliamos para os últimos 20 anos, mas, ainda assim, não foi suficiente, e por fim, decidimos não estabelecer limites, sendo o trabalho mais antigo encontrado dentro da nossa pesquisa no ano de 1989.

Das 124 produções científicas encontradas, selecionamos apenas aquelas que trabalharam o jogo simbólico dentro da perspectiva piagetiana, sendo então o resultado final deste levantamento correspondente a 22 produções.

Metodologia

O problema de pesquisa que orientou nosso estudo, apresentado de maneira indagativa, foi: Qual o espaço e o tempo que o jogo simbólico ocupa em salas de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental em uma escola de tempo integral? O objetivo geral foi analisar a inserção do jogo simbólico em salas de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola de tempo integral. Os objetivos específicos foram os seguintes:

1) Investigar o tempo e o espaço que a brincadeira de faz conta ocupa na organização da rotina de salas de primeiro ano numa escola de tempo integral;

2) Investigar as concepções que professores do primeiro ano do Ensino Fundamental, de uma escola de tempo integral, possuem a respeito do brincar, em específico do jogo simbólico;

3) Analisar as ideias que crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, de uma escola de tempo integral, possuem sobre o brincar.

Tratou-se de um estudo de caso que se caracteriza pela exploração, descrição ou explicação do que há de mais essencial e característico numa situação específica. De acordo com Yin (2001), o estudo de caso como estratégia de pesquisa pode incluir tanto estudos de caso único quanto de casos múltiplos, pois compreende um método que abrange tudo, da coleta à análise de dados.

Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal, localizada numa cidade do interior do estado de São Paulo, com professores e alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental. O critério de escolha desta escola foi a conveniência. Desde 2015, a escola atende, exclusivamente, alunos oriundos da zona leste da cidade, alunos provenientes da zona rural, um distrito e crianças acolhidas por um orfanato.

Participantes

Os 49 alunos que totalizam as duas salas de primeiro ano foram convidados a participar da pesquisa. No entanto, foram participantes do estudo somente as 39 crianças cujos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) retornaram assinados. Dos 39 alunos, 24 eram do sexo feminino e 15 do masculino, com idades entre 6 e 7 anos das duas salas de primeiro ano da escola. O critério de inclusão na amostra foi, portanto, o de aceitação e voluntariedade.

Roteiro de observação

Durante uma semana completa (segunda a sexta-feira) foram utilizados os roteiros para observação de evidências de jogo simbólico e outros tipos de jogos na escola (tanto em ambiente interno, quanto externo), e ainda disposição de materiais destinados ao brincar e comportamento dos professores frente às brincadeiras. A observação ocorreu com as duas turmas do primeiro ano, nos dois períodos, sendo período da manhã – acompanhando o dia a dia em sala de aula; e no período da tarde – acompanhando todas as oficinas.

A hora do jogo

Caracterizou-se pela observação das crianças em situação de brincar livre, na qual foram disponibilizados e trazidos pela pesquisadora, materiais que favoreciam o faz de conta: bonecas, carrinhos, utensílios domésticos, frutas, legumes e animais (de plástico), teclado e *mouse* de computador, roupas e calçados, colete

e cartola de mágico, boia de nadador, *kit* de maquiagem, martelo de brinquedo, óculos sem lentes, óculos de sol, telefone com fio e aparelho celular.

Esta etapa foi realizada com turmas entre sete e dez crianças. Foram necessárias cinco sessões de hora do jogo para completar a participação das crianças das duas salas de primeiro ano da escola.

Após cada hora de jogo, foi realizada entrevista oral livre com a turma, abordando os papéis incorporados por elas no momento do brincar.

Entrevista com a criança

Em outro momento, a entrevista individual, semiestruturada e baseada no método clínico-crítico piagetiano (PIAGET, 2005), foi realizada com todas as crianças que haviam participado da hora do jogo. As entrevistas foram gravadas em áudio, sendo informado para cada criança sobre a gravação.

Com este instrumento, buscamos identificar como as crianças veem a atual escola, como se recordam da escola anterior (aquelas que são provenientes da Educação Infantil), quais são suas concepções de brincar, o que preferem e o que gostariam que existisse em sua escola.

Análise dos dados

Os dados coletados foram transcritos e analisados de forma qualitativa e quantitativa, em consonância com os instrumentos apresentados.

Assim, para os roteiros de observação (ambiente interno e externo) analisamos a presença ou não de brinquedos, fantasias e outros jogos, além dos tipos de brincadeiras e evidências de jogo simbólico apresentadas pelas crianças. Analisamos ainda, o comportamento dos professores frente à brincadeira, se eram participativos, permissivos, punitivos, etc. A hora do jogo a princípio não foi elaborada para ser um instrumento isolado de análise, e sim para nortear nossa entrevista, pois, nesta etapa, poderíamos observar o comportamento das crianças frente aos materiais de jogo simbólico. No entanto, decidimos considerar este momento pela riqueza de conteúdo que foram expressadas pelas crianças.

As entrevistas com as crianças, assim como as entrevistas com as professoras, foram analisadas de acordo com eixos temáticos que organizam as respostas obtidas por cada participante. Após a aprovação pelo Secretário Municipal da Educação do Município e pela diretora da escola em questão, o projeto foi encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Marília.

Resultados e discussões

Durante o processo de visita à escola, conversas com a diretora e coleta dos dados do referido trabalho nos deparamos com um prédio sem parques, sem salas de descanso, sem área ao ar livre, ou seja, condições não favoráveis para funcionar uma escola de tempo integral. Notamos ainda, a ausência de brinquedos voltados para o jogo simbólico.

Observação em ambiente interno

Consideramos tão rica essas evidências de brincadeiras criadas pelas crianças em ambiente interno que decidimos expor nossas observações dividindo-as em: *Verbalização e gestos de jogo simbólico* (ocorrência de falas ou gestos manifestados que emergiram do jogo simbólico); *Apropriação de material disponível* (forma como utilizaram outros objetos dentro ou fora de sala de aula); *Outros tipos de Jogos* (presença de outras formas de jogo dentro de sala de aula).

Observação em ambiente externo

Foi realizada enquanto as crianças estavam em horários de intervalo onde foi possível capturar outras brincadeiras nas filas enquanto as crianças aguardavam a porta do pátio ser aberta ou enquanto aguardavam o professor para os levarem até a sala. As brincadeiras, também jogos de regras, mais comuns nestes momentos foram: adoleta, joquempô, par ou ímpar e vivo ou morto.

Observação da hora do jogo

Este momento da hora do jogo antecedeu a entrevista individual com os alunos. As duas turmas de primeiro ano foram divididas em grupos para facilitar a observação sem interromper as atividades em sala. Em cinco sessões, que ocorreram ao longo de duas semanas, foi possível finalizar a hora do jogo com as 39 crianças que participaram de nossa pesquisa. Cada sessão foi composta por sete a dez crianças. A média de duração de cada hora de jogo foi de, aproximadamente, 20 minutos.

Os brinquedos (bonecas, carrinhos, utensílios domésticos, frutas, legumes e animais de plástico, teclado e *mouse* de computador, roupas e calçados, cartola de mágico, boia de nadador, *kit* de maquiagem, martelo de brinquedo, óculos sem lentes, óculos de sol, telefone com fio e aparelho celular) foram organizados lado a lado para, posteriormente, as crianças adentrarem à sala.

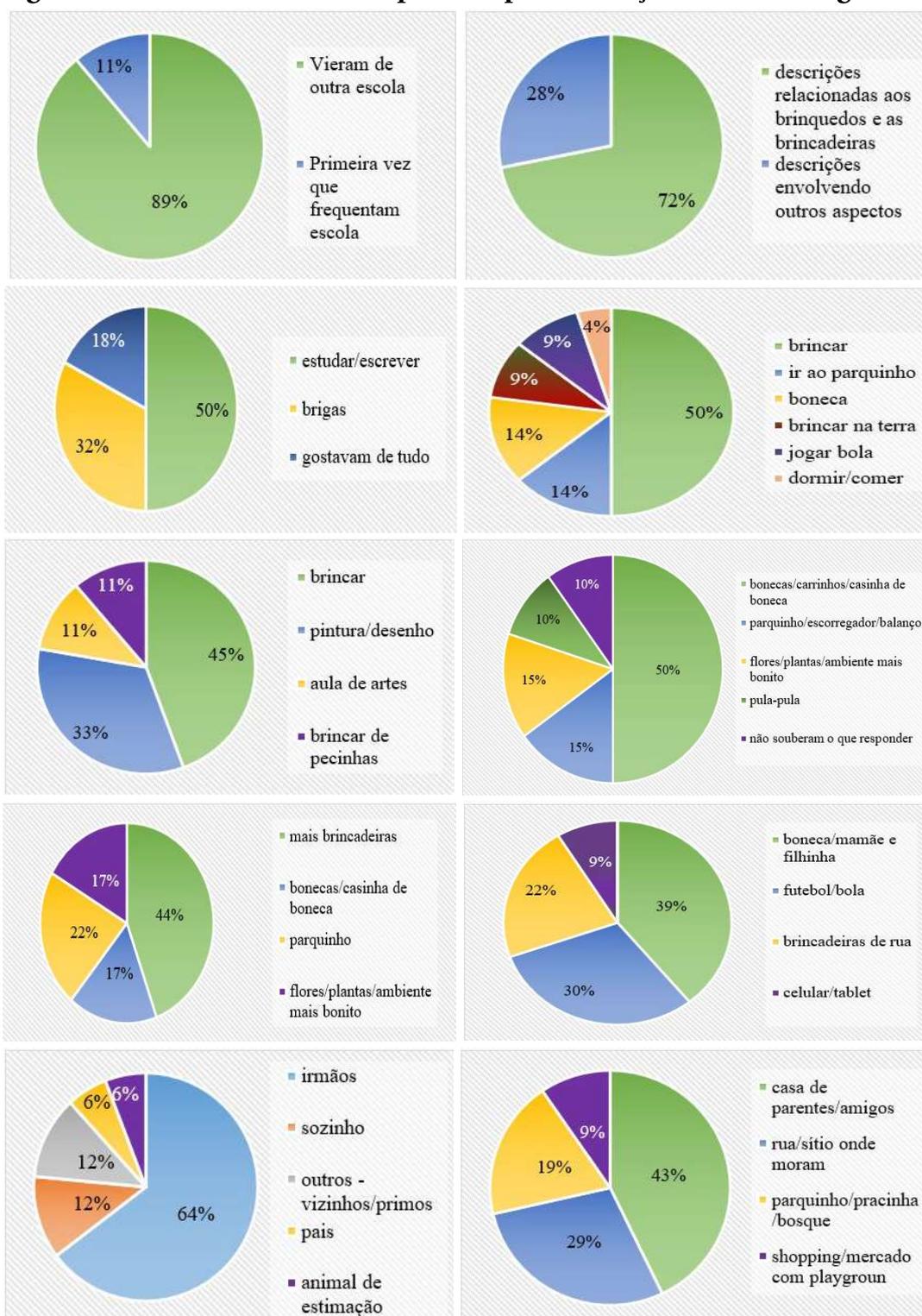
Este não foi um instrumento específico de análise de nossa pesquisa, porém foi importante para observarmos nas formas de brincar o quanto as crianças puderam ser elas mesmas e o quão satisfeitas demonstravam estar.

Resultado da entrevista com as crianças

O instrumento criado para realizarmos as entrevistas com as crianças possui nove questões. A aplicação, assim como outros procedimentos adotados, foi pautada nas orientações para a utilização do método clínico-crítico (PIAGET, 2005).

Os gráficos de 1 a 10 a seguir sintetizam as questões, como podem ser observados na Figura a seguir que os retrata, respectivamente: Gráfico 1 – Escolarização anterior; Gráfico 2 – Descrição sobre a escola anterior; Gráfico 3 – O que menos gostavam de fazer na escola anterior; Gráfico 4 – O que mais gostavam de fazer na escola anterior; Gráfico 5 – O que mais gostam de fazer na atual escola; Gráfico 6 – Gostariam que tivesse na escola atual; Gráfico 7 – O que falta na atual escola; Gráfico 8 – Brincadeiras que as crianças mais realizam no lar; Gráfico 9 – Companhias das crianças em suas brincadeiras no lar; e Gráfico 10 – Locais onde as crianças costumam brincar.

Figura 1 – Gráficos referentes às questões que as crianças foram interrogadas



Fonte: Dados da pesquisa

De uma forma geral, verificamos que as brincadeiras de regra tradicionais de nossa cultura como: esconde-esconde, pega-pega, lenço que corra, amarelinha e pular corda, satisfazem significativamente as crianças e são bastante comuns quando brincam na rua, conforme citaram na entrevista. Todavia, na escola, essas mesmas brincadeiras, com exceção das duas últimas, não podem ser realizadas por não ser permitido correr.

Relativizamos a diminuição do espaço e da oportunidade do brincar para os alunos como peixes dentro de um aquário lacrado lançado nas profundezas do mar. Visualiza-se uma imensidão de água, porém só é permitido nadar dentro de um espaço limitado. Do mesmo modo, o tempo e espaço do brincar nesta escola, “restringe-se à ‘hora do recreio’, assumindo contornos cada vez mais definidos e restritos em termos de horários, espaços e disciplina” (BRASIL, 2007, p.35).

Similarmente, o jogo simbólico marcou presença nas observações e nas falas das crianças, ademais verificamos que as brincadeiras mais comuns, principalmente manifestadas pelas meninas, também são bem tradicionais, como mamãe e filhinha e fazer comidinha. Um interessante fato que pudemos capturar em nossas observações foi a transposição de papéis de um ambiente a outro. Exemplificando, a aluna ISA (6 anos) na hora do jogo brincou muito de boneca e de princesa. Em sua narração sobre os tipos de brincadeiras que realiza em casa, citou brincar de escolinha, onde ela é a professora e suas bonecas, as alunas. Observamos aqui o quanto a aluna transporta consigo o ambiente que pertence, pois, o simbolismo manifestado na brincadeira na escola transferiu os exemplos tomado de sua mãe para com ela ao brincar cuidando da

boneca, já o simbolismo manifestado em casa, do qual relatou na entrevista, reflete sua vivência na escola, brincando de escolinha fazendo de conta ser a professora. Ou seja, conforme Piaget (1976), o jogo permite à criança a elaboração de toda a sua vivência, que não significa apenas representação fiel de sua realidade, mas designa sua capacidade de criação e inovação.

Na entrevista, vários alunos apresentaram gosto por frequentar espaços amplos para brincar, como pracinhas com parquinho, bosque da cidade, sítio que moram ou que visitam. Ainda, na entrevista, alguns alunos falaram de um ambiente mais adequado para brincarem na escola, colocando flores, plantas, campinho de areia e parquinho para compor este ambiente. Esse gosto e necessidade por ambientes amplos e bonitos que as crianças expressaram nos faz inferir o quanto precisam de espaço para crescerem e desenvolverem-se. Assim é a natureza!

Nos relatos a respeito da presença de companhias, seja de adultos ou de outras crianças para brincar, notamos que alguns alunos conseguem satisfazer-se nas brincadeiras sozinhos, ou com animais de estimação, ou ainda com amigos imaginários, porém outros sentem falta da presença e atenção de outras pessoas para desenvolverem suas brincadeiras.

As crianças revelaram sobre a ausência dos pais nos momentos de brincadeiras, justificando que são muito ocupados porque trabalham. Logo, temos um encontro da concepção de adulto que as crianças estão formando, essa carência da presença dos mais velhos nas brincadeiras arrematam suas ideias que adultos são pessoas ocupadas, adultos são pessoas que tem outras coisas importantes para fazer, adultos são pessoas que não brincam!

Observar as crianças brincando, seja nos momentos em que construíam suas próprias oportunidades de brincadeiras em sala, seja nos momentos dos intervalos no pátio, foi importante para conhecermos o estilo do brincar de cada uma e um pouco de suas personalidades. Ouvir as crianças narrando do que brincavam na antiga escola, como brincam em casa e como veem a atual escola, foi além da relação de entrevistador-entrevistado, mas um ouvir relacionado a escuta, pois foi oportunizado que as crianças manifestassem em narração seus sentimentos, a elas foi dado vez e voz.

Efetuando uma contribuição psicanalítica aos resultados de nossa pesquisa, poderíamos chamar esta escuta de escuta terapêutica, que não significa ter tornado a entrevista um *setting*, mas articularmos como uma compreensão mais profunda do aluno, onde ele pode verbalizar, exprimir seus sentimentos, suas angústias, seus desejos. O psicanalista francês Mauco (1967) adverte que a maturação psíquica e física prossegue após os 6 anos de idade, a qual foi constantemente influenciada pelo meio. Dessa forma, a criança que chega à escola traz consigo toda experiência relacional adquirida na família, e acrescentamos, a criança que chega no Ensino Fundamental aos 5-6 anos de idade e que tenha tido vivência escolar anterior, carrega em sua bagagem além da experiência familiar, o conhecimento que concomitantemente foi construído na Educação Infantil. Desse modo, a educação escolar irá contribuir para a formação da personalidade da criança.

Considerações finais

Buscou-se com essa pesquisa sustentar que o brincar é, por excelência, uma necessidade infantil que precisa ser compreendida por educadores e autoridades públicas, de forma a se promover ambientes que o tenham como eixo norteador do trabalho desenvolvido na escola. Diante dos resultados de nossa pesquisa, decorrentes das observações e entrevistas realizadas, podemos inferir o quanto os alunos do primeiro ano da escola em questão carecem do brincar de forma geral, tanto o simbolismo que ainda marca presença intrínseca, quanto brincadeiras diversas, bem como um espaço físico mais adequado para que o lúdico possa acontecer.

Proporcionar à criança um brincar com objetivo acadêmico, torna este brincar um conteúdo e perde-se o que há de mais relevante na brincadeira, que é o desenvolvimento integral. Ainda que as crianças demonstrem satisfação em aprender brincando, o brincar ensinando não é uma brincadeira livre e não se aproxima do contexto do faz de conta como defendemos aqui. É, talvez, um grande disfarce.

O jogo simbólico é algo tão inerente às crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, que observamos nas salas de aula a presença do simbolismo com os recursos utilizados por elas próprias, por exemplo, fazendo de conta que uma caneta era um super-herói. Ainda que não houvesse uma caixa com carrinhos, bonecas, fantasias, animais, painéis entre outros brinquedos, consideramos que a presença física desses materiais favorece a representação simbólica de suas ações. O jogo simbólico é a principal linguagem da criança nessa fase, pois permite que reviva situações cotidianas,

favorecendo uma compreensão e uma reorganização de suas estruturas mentais, em direção ao pensamento abstrato. Sendo assim, o jogo simbólico tem total relevância no desenvolvimento infantil e precisa ser mais valorizado no primeiro ano do Ensino Fundamental, beneficiando o desenvolvimento de habilidades ulteriores.

Na escola pesquisada, o tempo fixo para as crianças brincarem é regulado a apenas cinco minutos nos intervalos. No primeiro ano, o aluno está sendo recebido como se fosse uma tábula rasa e não está sendo considerado, por mais pequenino que seja, que ele é um sujeito com muitas histórias subjacentes. Todo aluno carrega uma subjetividade e é na expressão por meio do brincar que podemos conhecê-lo integralmente.

Na escola integral, a oportunidade e a responsabilidade de proporcionar o brincar é dobrada em relação à escola parcial, mas não podemos atribuir apenas aos responsáveis pelo currículo complementar a realização de mais brincadeiras. Todos os professores que atuam com o primeiro ano precisam se conscientizar sobre a importância do jogo simbólico e da presença de brinquedos e materiais para as crianças desenvolverem suas próprias brincadeiras, bem como favorecer um espaço para tal. Reconhecemos que esta falha também é responsabilidade de órgãos públicos para a reforma de um prédio mais compatível com as necessidades de crianças entre 5 e 6 anos de idade, porém, é preciso utilizar recursos que estejam em nossa alçada. Uma caixa de brinquedos, como citamos, é um deles, assim como inserir no plano pedagógico o jogo simbólico, ou a brincadeira livre caso prefiram chamar assim.

O que estamos fazendo com as nossas crianças está bloqueando suas aspirações. Estamos privando a empolgação, a espontaneidade e a criatividade, para torná-las seres passivos, enrijecidos e copistas. Estamos indo contra a natureza infantil.

Há quanto tempo permanecemos mensurando as potencialidades das crianças naquilo que queremos, não no que elas podem nos mostrar?

Esperamos que esta pesquisa contribua para a reflexão sobre a importância do brincar, sobretudo o jogo simbólico no primeiro ano, no cotidiano da escola como parte fundamental da formação da criança, pois “ainda temos chance”.

Referências

BASTOS, C. Z. de A. **O desenvolvimento moral na educação infantil**: contribuições da literatura infantil e dos jogos dramáticos e teatrais. Marília. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, 2014.

BRASIL. **Decreto Nº 5.452, de 1º de junho de 2005**. Divulga o custo unitário dos cargos em comissão e das funções gratificadas, aprova o quantitativo das gratificações de que tratam o art. 20 da Lei nº 8.216, de 13 de agosto de 1991, e o art. 29-B da Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998, e dá outras providências. Brasília, 2005.

BRASIL. Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. **Dispõe sobre a duração de nove anos do ensino fundamental, com seu início aos seis anos**. Diário Oficial da União. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Nota Técnica de esclarecimento sobre a matrícula de crianças de 4 anos na Educação Infantil e de 6 anos no Ensino Fundamental de 9 anos.** Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Manual Operacional de Educação Integral.** Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília (Distrito Federal), 2018.

CAMPOS, M. C. R. M. **A produção da narrativa em pré-escolares e a influência da intervenção num contexto de estória e de jogo: uma análise psicopedagógica.** 214 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia (IP) da Universidade de São Paulo (USP), 1996.

CUNHA, M. V. **Psicologia da educação.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MAUCO, G. **Psicanálise e educação.** Lisboa: Moraes Editores, 1967.

PEREIRA, U. M. S. de M. **O olhar da criança sobre a brincadeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2014.

- PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975a.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975b.
- PIAGET, J. **A representação do mundo na criança: com o concurso de onze colaboradores**. Aparecida: Ideias e Letras, 2005.
- PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.
- PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** 2. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.
- PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1970.
- PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Difel, 2013.
- SILVA, M. A. S. S. e **Memória e brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX**. São Paulo: Cortez: CENPEC, 1989.
- YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.