

Artigo

Contextos físicos escolares e o brincar: uma análise comparativa entre escolas de educação infantil

School physical contexts and play: a comparative analysis between kindergarten schools

Fabio Xavier Santos¹; Ida Carneiro Martins²; Sergio Martinic Valencia³;
Roberto Gimenez⁴

Universidade Cidade de São Paulo (Unicid), São Paulo - SP, Brasil
Universidad de Aysén (UAY), Coyhaique – Aysén, Chile

Resumo

O presente estudo teve por objetivo investigar se os espaços físicos escolares interferem no brincar de crianças da Educação Infantil. Para tanto, buscou-se investigar as brincadeiras realizadas por 86 crianças de três instituições escolares que possuem diferentes configurações espaciais. O método utilizado para a observação das brincadeiras praticadas pelas crianças e para o registro dos dados teve como pressupostos os elementos da Etologia. Para a análise dos dados, foi utilizado o software *Statistical Package for Social Sciences*. Os resultados obtidos sugerem que há influência direta dos espaços físicos escolares no brincar desenvolvido pelas crianças, em suas interações sociais e na participação dos professores nas atividades. Nas escolas em que os espaços são reduzidos, as crianças tendem a praticar mais atividades que são direcionadas pelos professores e que apresentam características de manipulação. Já nas escolas que possuem espaços maiores, as brincadeiras de maior frequência são aquelas que envolvem atividades de locomoção. Tais resultados incitam discussões sobre os espaços das escolas de Educação Infantil, pois impactam diretamente as práticas pedagógicas desenvolvidas. Assim, devem nortear a sua estruturação à luz das políticas públicas para a educação da infância. Em essência, os resultados indicam que o contexto físico das escolas impõe restrições e modifica os modos de brincar. Desse modo, destaca-se a necessidade de um olhar sistêmico para os espaços das escolas, observando-se os impactos para o processo de aprendizagem.

Abstract

¹ Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo – Unicid; Bolsista CAPES/PROSUP no período de 2017/2019. ORCID id: 0000-0003-1597-1507. E-mail: prof.fabio@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba – Unimep; Docente no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de São Paulo – Unicid; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem, Desenvolvimento e Inclusão na Educação Básica – GEPADIEB. ORCID id: 0000-0001-7140-1598. E-mail: tita.carneiomartins@gmail.com.

³ Doutor em Sociologia pela Université Catholique de Louvain, Mechelen, Bélgica; Professor Associado no Departamento Ciencias Sociales y Humanidades da Universidad de Aysén – Chile. ORCID id: 0000-0003-2587-2414 E-mail: sergio.martinic@uaysen.cl.

⁴ Doutor em Educação Física pela Universidade de São Paulo – USP; Docente Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de São Paulo – Unicid; Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem, Desenvolvimento e Inclusão na Educação Básica – GEPADIEB. ORCID id: 0000-0002-4953-5941 E-mail: roberto.gimenez@hotmail.com.



The present study sought to investigate whether physical school spaces interfere with children's play in Early Childhood Education. Therefore, we sought to investigate the games played by 86 children from three school institutions, which have different spatial configurations. The method used to observe the games played by the children and to record the data was based on the elements of Ethology. For data analysis, the Statistical Package for Social Sciences software was used. The results obtained suggest that there is a direct influence of the physical school spaces in the children's play, in their social interactions and in the teachers' participation in the activities. In schools where spaces are reduced, children tend to practice more activities that are directed by teachers and those that have characteristics of manipulation. In schools that have larger spaces, the most frequent games are those that involve locomotion activities. Such results encourage discussions about the spaces of Early Childhood Education schools, as they directly impact the pedagogical practices developed and, thus, should guide their structuring in the light of public policies for childhood education. In essence, the results indicate that the physical context of schools imposes restrictions and modifies the ways of playing. In this way, the need for a systemic look at school spaces is highlighted, observing the impacts on the learning process.

Resumen

El objetivo de este estudio fue investigar si los espacios físicos de la escuela interfieren en el juego de los niños de educación infantil. El objetivo fue investigar el juego de 86 niños en tres escuelas con diferentes configuraciones espaciales. El método utilizado para observar el juego de los niños y registrar los datos se basó en elementos de etología. Para analizar los datos se utilizó el paquete estadístico *Statistical Package for Social Sciences*. Los resultados obtenidos sugieren que existe una influencia directa de los espacios físicos de la escuela sobre el juego desarrollado por los niños, sus interacciones sociales y la participación de los profesores en las actividades. En las escuelas donde el espacio es limitado, los niños tienden a realizar más actividades manipulativas y dirigidas por el profesor. En las escuelas con espacios más amplios, los juegos más frecuentes son los que implican locomoción. Estos resultados dan lugar a discusiones sobre los espacios de las escuelas infantiles, ya que tienen un impacto directo en las prácticas pedagógicas desarrolladas. Como tales, deben orientar su estructuración a la luz de las políticas públicas de educación infantil. En esencia, los resultados indican que el contexto físico de las escuelas impone restricciones y modifica las formas de juego de los niños. Esto destaca la necesidad de un abordaje sistémico de los espacios escolares.

Palavras-chave: Educação infantil, Espaço físico, Brincadeira, Escola.

Keywords: Early childhood education, Physical space, Play school.

Palabras-clave: Educación infantil, Espacio físico, Juego, Escuela.

1. Introdução

Para introduzirmos o contexto da discussão empreendida, remetemos às grandes transformações relacionadas ao crescimento da cidade de São Paulo ao longo dos tempos. De acordo com Jannuzzi (2004, p. 14), “migração, mobilidade residencial, ocupação das periferias e esvaziamento de zonas centrais” aconteceram em “boa parte dos centros urbanos no país, alterando em curto espaço de tempo a configuração espacial da população pelo território municipal”.

Devemos considerar que o crescimento da população trouxe considerável desenvolvimento territorial para a cidade de São Paulo, o que

acarretou mudanças que dessem conta da instalação de escolas, indústrias, moradias, hospitais, ampliação de vias públicas, dentre outras.

O município sofreu impactos em seus aspectos urbanísticos, o que foi apontado por Santos, Martins e Gimenez (2019), que identificaram, no Censo Brasileiro de 2010 (IBGE, 2010), que a cidade de São Paulo se destacava como a capital mais populosa do país. Para fazer frente a esse crescimento desordenado, o governo municipal não produziu políticas antecipatórias que pudessem receber, de maneira organizada, seus novos moradores.

Zabalza (2013) discute a relação entre a falta de planejamento e o crescimento desorganizado nas grandes metrópoles e aponta que a cidade de São Paulo merece um olhar mais apurado, sobretudo no que tange aos efetivos impactos de suas transformações, pois, como a cidade cresceu de forma desordenada, o estilo de vida da população foi afetado. Nesse contexto, os espaços destinados à população em geral se modificaram, e o acesso a eles foi dificultado, o que impactou significativamente a vida cotidiana da população infantil. Locais como ruas, parques, praças e campos de futebol se tornaram espaços menos acessíveis para as crianças brincarem – e podemos perceber que se configuram de maneira diversa do que há algum tempo, quando as crianças brincavam ao ar livre, e as famílias tinham melhor acesso a espaços públicos de lazer (Alves *et al.*, 2014; Smirnova; Riabkova, 2016).

Outro pressuposto é que tal contexto acarretou mudanças na maneira de brincar das crianças, pois pais e responsáveis não permitem mais que elas brinquem na rua sem a supervisão de adultos, o que é decorrente do aumento da violência urbana e do ritmo acelerado dos carros (Bento, 2015). Na atualidade, antigos pontos de encontro de crianças são pouco ou não utilizados, o que limita a possibilidade de vivências lúdicas (Prodócimo; Navarro, 2008).

Nos dias de hoje, podemos observar outras influências para a gradativa diminuição de oportunidade às brincadeiras, dentre elas, os aparatos tecnológicos, fator dimensionado pelo uso crescente de aparelhos eletrônicos, tais como *tablets*, celulares, videogames, TVs, entre outros, que propiciam que as crianças fiquem mais tempo paradas, sentadas e expostas às telas (Cairolí, 2010).

Refletindo sobre esses contextos, é possível verificar que existe um conjunto de fatores que contribuem para que a escola se constitua como um dos poucos lugares onde a criança brinca movimentando-se, vivenciando novas experiências, interagindo com seus pares, aprendendo, dando significado e ressignificando as brincadeiras.

Tais questões são muito importantes, todavia, por si só não justificam a presença das brincadeiras na escola, pois o que se deve considerar é que a brincadeira é uma prática social que potencializa o desenvolvimento da criança, o que permite que ela alcance as suas melhores qualidades humanas. Sendo assim, deve-se reconhecer o seu potencial educativo e que precisa, portanto, estar presente no espaço escolar, especialmente quando nos referimos à Educação Infantil (Mello, 2007).

O brincar social contribui com a comunicação entre crianças e o desenvolvimento de hábitos sociais em direção a objetivos comuns e à percepção de seu papel no grupo, o que favorece a auto-organização com a finalidade de cumprir o papel que exercem no jogo (Fontana; Cruz, 1997). Nesta fase de vida da criança, o brincar é essencial ao desenvolvimento de vários aspectos da vida infantil. “Pelo brincar, pode-se compartilhar valores culturais e

significações, expressar idéias, compartilhar emoções, aprender a tomar decisões, cooperar, socializar e utilizar a motricidade” (Kishimoto, 2001, p. 9).

Em especial, o jogo de faz de conta propicia o desenvolvimento da oralidade e da comunicação entre crianças, pois, para que o enredo se encaminhe, a criança cumpre o papel que escolheu ou que lhe foi atribuído. Assim, uso da linguagem no desenrolar do jogo é evidenciado, de modo que ampliam-se as possibilidades de entendimento entre os pares.

Por isso que, para Vigotski (2021), a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal, pois encaminha a criança a se comportar de maneira superior ao que está acostumada, na ânsia de reproduzir uma situação real. Por tal condição é que o jogo de faz de conta sempre possui “o mesmo conteúdo, ou seja, a atividade do homem e as relações sociais entre as pessoas”, aspecto central deste tipo de jogo. Já os temas são variados e

refletem as condições concretas da vida da criança, as quais mudam conforme as condições de vida em geral e à medida que a criança vai ingressando num meio mais vasto a cada novo dia de sua vida, com o que se ampliam seus horizontes (Elkonin, 2009, p. 35).

O reconhecimento do brincar está presente, pelo menos em discurso, nos contextos e documentos oficiais que orientam a Educação Infantil, ou seja, nas Diretrizes Curriculares Comum Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2013a) e na Base Nacional Curricular – BNCC (Brasil, 2017), uma vez que elas legitimam o brincar como elemento crucial ao projeto da escola. No entanto, apesar de a validação do brincar estar presente nos discursos daqueles que compõem a equipe escolar e também nos documentos oficiais, ele não se consolida nas práticas educativas da Educação Infantil. Há alguns impeditivos para tal, que são decorrentes de situações como: não estar presente de modo sistemático na rotina e no planejamento do cotidiano escolar; a falta de condições materiais, em especial, de brinquedos; e a falta de condições físicas, já que as escolas da infância nem sempre são projetadas para que as crianças possam brincar e movimentar-se livremente (Martins, 2009; Santos; Martins; Gimenez, 2019).

Assim, diante da peculiar importância que o brincar apresenta ao contexto infantil e ao considerar os impeditivos para seu desenvolvimento nos espaços escolares – em especial, as restrições que eles sofreram nos últimos anos – entende-se que seja salutar investigar as influências que os espaços físicos exercem sobre o brincar de crianças da Educação Infantil.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram analisadas as brincadeiras realizadas por 86 crianças que frequentavam três escolas que possuíam diferentes configurações de espaços físicos. A Etologia foi o método que se empregou para a avaliação das brincadeiras, e, para a análise dos dados obtidos, utilizou-se do software *Statistical Package for Social Sciences* – SPSS.

2. Educação Infantil: a escola e o espaço para brincar

Com a publicação da Lei n.º 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), determinou-se que a educação escolar passaria a ser composta pela Educação Básica – formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – e pela Educação Superior. Assim,

a partir de sua publicação, a Educação Infantil passa a ser considerada como etapa oficial da Educação Básica. Mais adiante no tempo, foi publicada a Lei n.º 12.796/13, que altera a lei anterior e torna obrigatório o ingresso das crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, com carga horária mínima de 800 horas, distribuídas em pelo menos 200 dias letivos, com 4 horas para o turno parcial e 7 horas para a jornada integral (Brasil, 2013b).

No mesmo ano de 2013, foi publicada a revisão das DCNEI, cujo documento destacou que “uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira” (Brasil, 2013a, p. 87) e também fortaleceu a relevância dos espaços para o brincar quando identificou que

as crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza (Brasil, 2013a, p. 94).

A BNCC é ainda mais enfática na valorização do brincar, pois destaca a brincadeira como um de seus eixos estruturantes e o brincar como um dos direitos de aprendizagem. O documento também revela o papel do outro para o processo – destacando que “a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (Brasil, 2017, p. 37) – e enfoca que o brincar deve ser propiciado “cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais” (Brasil, 2017, p. 38).

É fato que o brincar deve ser um eixo estruturante das práticas educativas na Educação Infantil pois é a linguagem própria desse período de vida da criança. Em especial, o jogo de faz de conta é a atividade dominante pela qual a criança estabelece relações com os outros e com o mundo que a cerca. Quando dizemos que o brincar é a atividade dominante, não queremos dizer que é a única, mas a mais presente neste período de vida da criança da Educação Infantil (Elkonin, 2012).

Os indivíduos participam de um conjunto de atividades ao longo de sua existência, no entanto, ao se considerar a formação do psiquismo em seu movimento, existem atividades que possibilitam maior avanço do psiquismo no sentido da interpretação do real, exercendo dominância em relação às demais atividades que lhes são subordinadas ou secundárias (Martins, 2016, p. 2).

Observar as atividades que possibilitam maior avanço do psiquismo é uma questão fundamental nas práticas educativas, pois a escola tem como objetivo propiciar o melhor desenvolvimento da criança. Assim, a Educação Infantil não pode prescindir de fomentar o jogo de faz de conta, que só acontece quando a criança tem constituída uma base sensório-motora que comporte a ação representada. Assim, ela só conseguirá ninar uma boneca, por exemplo, se ela conseguir segurá-la de modo adequado; ou, ainda, ela apenas cavalgará um cabo de vassoura se for capaz de segurá-lo e coordenar a ação com o seu deslocamento.

Todavia, se a base sensório-motora é fundamental ao desenvolvimento do jogo de faz de conta, o contrário também acontece, pois é o enredo que encaminha a ação corporal. Assim, para cumprir as suas normativas, a criança se empenha na sua execução, o que permite a melhoria da qualidade do movimento que se está a representar.

Isso se dá porque

[...] alguns movimentos que se formam na idade pré-escolar, assim como sua realização e desenvolvimento, dependem da natureza da tarefa que se propõe à criança e dos motivos de sua atividade (Zaporózhets, 1987, p. 73, tradução nossa).

O jogo traz os motivos para a realização dos movimentos, da ação corporal infantil. Considerando tais questões, é preciso oferecer condições adequadas para crianças brincarem das mais diferentes formas, sobretudo respeitando-as como sujeitos de direitos e observando seus desejos e necessidades, de modo que o brincar não seja esvaziado em seu potencial educativo.

Makida-Dyonisio, Martins e Gimenez (2016) destacaram que conceber os espaços para a Educação Infantil como ambientes onde exista liberdade e possibilidade para se movimentar constitui um elemento crucial para o desenvolvimento da criança, de sua autoestima e autonomia. Cumpre ressaltar que tais oportunidades estariam associadas à motivação para participar de atividades em grupo e à sua segurança (Valentini; Rudisill, 2004).

Uma série de estudos desenvolvidos junto ao contexto da Educação Infantil têm chamado a atenção para o papel exercido pelos espaços físicos das escolas nas brincadeiras desenvolvidas pelas crianças (Silva; Wiezzel, 2011; Chaves *et al.*, 2015; Robertson *et al.*, 2016; Bento; Portugal, 2016).

Kuo (2009), por exemplo, postula que o design de equipamentos e espaços é relativamente negligenciado pelas creches e escolas de Educação Infantil em diferentes partes do mundo. Contudo, para este mesmo autor, a análise desses contextos deve receber maior atenção, visto que tais elementos estariam diretamente associados às possibilidades de interação, aprendizagem, segurança e acessibilidade.

Outros trabalhos alertam sobre os possíveis impactos desses contextos para as possibilidades de movimento, suas implicações para a saúde das crianças (Nettlefold *et al.*, 2011) e para o seu próprio processo de desenvolvimento motor (Chaves *et al.*, 2015). Tais constatações têm contribuído para se discutir a possibilidade de reorientação dos programas de formação de professores para a Educação Infantil (Tomás; Ferreira, 2019).

Mais recentemente, Sartori, Alves e Sommerhalder (2015), por meio de estudo sobre parques públicos do interior do estado de São Paulo, concluíram que os espaços proporcionados, bem como os tipos de brinquedos, contribuíram de forma preponderante para o modo de brincar das crianças.

Makida-Dyonisio e Gimenez (2020), a partir de uma comparação entre escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, alertaram para o papel que o contexto físico dos parques infantis exerce nas interações sociais e nas formas de brincar identificadas entre as crianças.

Nascimento e Silva (2015), utilizando-se dos dados disponíveis no site da prefeitura do município de São Paulo, identificaram grandes transformações no ingresso nas escolas públicas infantis. Entre 2007 e 2014, por exemplo, as

escolas da administração direta tiveram um aumento de matrículas, que passaram de 33.770, em 2007, para 57.367, em 2014. Isso representou um aumento de 69%. As escolas conveniadas, nesse mesmo espaço de tempo, passaram de 50.035 para 163.377 matrículas de crianças, apresentando um aumento de 227,2% no total de alunos. Já o total de matrículas na rede municipal, independente do regime de administração, foi de 163,9%.

Os Centros de Educação Infantil – CEI de São Paulo cresceram muito: dados de junho de 2015 revelam que o atendimento das crianças em creches distribuídas no município chegava ao total de 1.766 instituições. Tais questões interferiram diretamente na constituição dos espaços escolares infantis.

O governo municipal, preocupado em dar resposta à sociedade, tomou como solução imediatista a parceria com a iniciativa privada, não se atentando à questão da qualidade que haveria nessas escolas, inclusive com relação às necessidades espaciais que viessem a promover o desenvolvimento das crianças.

Assim, frente à importância que o brincar e as condições espaciais têm ao desenvolvimento infantil e às restrições que estas últimas sofreram ante a demanda de vagas para a Educação Infantil, torna-se relevante pesquisar tais condições. Mais especificamente, o presente estudo pretendeu identificar os desdobramentos que os espaços de escolas Educação Infantil teriam sobre o brincar das crianças.

3. Procedimentos metodológicos

Consideramos as principais informações acerca da estratégia metodológica adotada, de modo a ofertar ao leitor uma caracterização do contexto da pesquisa.

Para a obtenção dos dados, foram escolhidas três escolas com diferentes configurações de espaços físicos. Todas elas estão localizadas na cidade São Paulo – SP. Duas correspondem a Centros de Educação Infantil – CEI e uma delas corresponde a uma Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI. Os CEI estão localizados na zona leste de São Paulo, e a EMEI fica na zona sul. Tomaram parte do estudo 86 alunos distribuídos entre as três escolas:

- Escola A (grande porte e projetada) – Escola Municipal de Educação Infantil localizada no bairro de Moema, zona sul da cidade de São Paulo. Esta escola é de administração direta da prefeitura e foi projetada especificamente para ser uma Escola de Educação Infantil e para receber crianças em um espaço amplo que apresenta: 4 salas de aulas, 1 brinquedoteca, 1 sala de música, 1 deck de madeira arborizado, 1 parque com uma centopeia feita de pneus e com um tanque de areia, 1 parque sonoro, 2 quadras cimentadas, 1 parque com aparelhos de madeira (contendo 2 estações com escada e escorregador), 1 estação com 2 balanços, 1 mini parede de escalada feita de corda em formato de quadrados e 2 gangorras, 1 estação (contendo 1 escorregador, 2 balanços e 1 casinha), 1 parque com aparelhos de ferro (contendo 1 trepa-trepa, 1 gira-gira, 12 gangorras e 2 balanços), 2 balanços de pneus. Desta escola, tomaram parte do estudo 32 alunos.

- Escola B (pequeno porte e conveniada) – CEI localizado no bairro de Artur Alvim, zona leste da cidade de São Paulo. A escola é conveniada

com a prefeitura e, portanto, considerada particular. Trata-se de escola que não foi projetada para receber crianças, possuindo poucos espaços físicos, já que ela foi instalada em um pequeno prédio no qual funcionava, originalmente, uma instituição religiosa que fundou a escola. Possui 3 salas de aula, 1 brinquedoteca, 1 solário e 1 parque sonoro. Desta escola, tomaram parte do estudo 26 crianças.

• Escola C (médio porte e conveniada) – CEI localizado no bairro Vila Matilde, zona leste de cidade de São Paulo. Corresponde a uma instituição conveniada com a prefeitura e, portanto, considerada particular. Contudo, possui grande espaço físico, um prédio amplo e, segundo a coordenadora pedagógica, foi construída para ser uma escola de Educação Infantil. Apresenta 2 berçários, 9 salas, 2 pequenas quadras cimentadas (1 delas coberta), 1 parque (contendo 2 gira-giras e 2 escorregadores, 1 balança dupla), 1 parque nos fundos da escola que não é utilizado (contendo 1 gira-gira, 2 balanços, 1 casinha de alvenaria e 1 tanque com água). Desta escola, tomaram parte do estudo 28 crianças.

Em cada escola foram realizados cinco registros (filmagens), com duração de dez minutos cada. Para a realização das filmagens foram utilizadas duas máquinas fotográficas digitais – Canon EOS Rebel T5 18,0 megapixels – e um celular LG Novo K10 de reserva. O início de cada filmagem foi determinado quando se iniciava a atividade que envolvia o brincar, logo após a explicação da professora.

O registro e a análise dos dados tiveram como pressupostos elementos da Etologia (Smith; Connolly, 1980). O comportamento das crianças durante o brincar foi classificado segundo as categorias dos estudos de Nicoletti e Manoel (2007), Manoel *et al.* (2001) e Makida-Dyonisio (2017).

Para Nicoletti e Manoel (2007), as categorias de unidades motoras estabelecidas correspondem a: locomotora (andar, correr, saltar, saltitar, galopar, escalar, escorregar, engatinhar, carregar, apontar, dançar); manipulativa (manipulação fina, conduzir, segurar, receber, dar, chutar, arremessar, agarrar o outro, puxar, empurrar, girar um arco, bastão ou corda); e de estabilizar (apoio unipodal, giros, desequilíbrios, apoio invertido, balanços).

Para Makida-Dyonisio (2017), a dimensão das interações sociais tem por base o brincar da criança sozinha, em pares, em grupo ou com professora/educadora.

Para a análise dos tipos de brincadeiras, adotou-se, como parâmetro, a categorização proposta por Manoel *et al.* (2001): com aparelhos do parque, com brinquedos, com aparelhos e brinquedos, com o próprio corpo, ou miscelânea (atividades de conversação que não envolvam objetos ou aparatos).

Cumprir destacar que a câmera foi posicionada em um único ponto, e os registros retirados a partir das cenas focalizadas. Os resultados foram extraídos a partir de percentuais de tempo em que ocorreram as atividades. Como forma de caracterizar o comportamento do grupo, os dados foram apresentados na forma de somatória de percentuais de tempo, seguindo parâmetros de estudos anteriores (Makida-Dyonisio; Gimenez, 2020). A análise das imagens foi feita quadro a quadro, mediante os critérios adotados por outros estudos (Manoel *et al.*, 2001). A partir da análise dos quadros, foi possível identificar o tempo destinado a cada tipo de atividade, bem como, a forma de interação estabelecida entre as crianças.

Como forma auxiliar na caracterização das atividades desenvolvidas na escola, o pesquisador utilizou um diário de bordo. Nele, foram registradas as impressões acerca da ocupação dos espaços, dos objetos e brinquedos utilizados, das diferentes categorias de brincadeiras desenvolvidas, das brincadeiras entre pares, daquelas em que acontecia a intervenção dos professores e das habilidades motoras vivenciadas.

A análise dos dados quantitativos gerados pela Etologia foi realizada com o programa *Statistical Package for Social Sciences* – SPSS, versão 22. Primeiramente, realizou-se uma análise descritiva dos dados, por meio de medidas tais como média e desvio padrão. Em seguida, verificou-se se os dados seguiam uma distribuição Normal de probabilidade, por meio dos testes de Kolmogorov-Smirnov e de Shapiro-Wilk. Tendo em vista que os dados não atenderam a critérios de normalidade, adotou-se os testes de análise de variância para dados não paramétricos de Kruskal-Wallis para identificar possíveis diferenças entre os contextos escolares nas três dimensões investigadas (habilidades motoras, tipos de brincadeiras e interações sociais). O teste de Mann-Whitney foi empregado para a localização das diferenças. Para a análise dos dados, adotou-se, como parâmetro, um nível de significância de “p” menor ou igual a 0,005.

O estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Cidade de São Paulo – UNICID com o Número do Parecer: 3.396.462.

4. Resultados

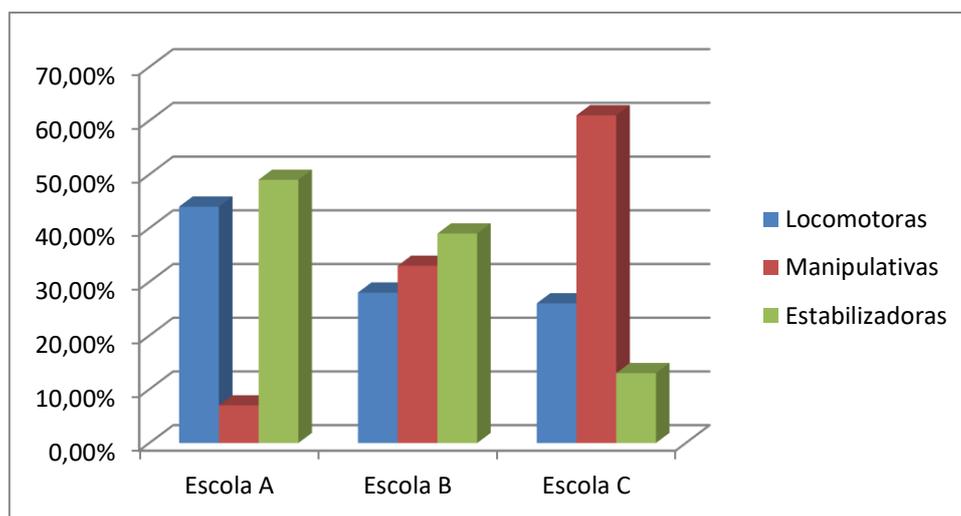
Para fins de análise, os dados foram subdivididos nas seguintes categorias: habilidades motoras, tipos de brincadeiras e interações sociais.

Habilidades Motoras

A condução da Anova Kruskal-Wallis identificou diferenças entre, pelo menos, um par de escolas nas variáveis envolvidas no estudo. Na categoria locomoção, encontrou-se [$\chi^2(2, n=86) = 106,299; p= 0,001$]. O teste U de Mann-Whitney indicou diferenças comparativas entre as escolas analisadas de par em par.

Mais especificamente, os resultados identificaram que, na Escola A, o percentual de locomoção foi maior do que na Escola B ($p=0,000$). Foram encontradas, ainda, diferenças na variável estabilização da Escola A para B ($p=0,002$) e da Escola A para C ($p=0,001$), indicando que este padrão de movimento foi mais recorrente na Escola A do que nas demais escolas. Crianças da Escola B também apresentaram, com maior frequência, o padrão de estabilização que as crianças da Escola C ($p=0,005$). A Escola C também apresentou maior ocorrência do comportamento manipulação do que a Escola A ($p=0,002$) e a Escola B ($p=0,003$).

Figura 1 – Comparação entre percentuais de tempo destinados às categorias de habilidades motoras praticadas em cada contexto escolar



Fonte: Elaborada pelos autores.

Embora a finalidade do presente trabalho não esteja focada no desenvolvimento de habilidades motoras básicas, a sua análise nos serve como parâmetro, pois estão intrinsicamente ligadas à ação de brincar nas escolas de Educação Infantil e também são elementos essenciais ao desenvolvimento das crianças, como consta na BNCC (Brasil, 2017).

O documento identifica que

Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo [...] (Brasil, 2017, p. 41).

As diferenças identificadas entre as escolas podem estar relacionadas à oferta de mais e maiores lugares pelos quais as crianças tenham oportunidade de transitar, tais como os parques e as quadras da escola, ou brincar de pega-pega, futebol, correr, dentre outras brincadeiras. Em relação à Escola B, é possível afirmar que as crianças só conseguem correr em espaços limitados, mas ainda maiores do que na Escola C. Mesmo assim, as brincadeiras que são ofertadas a elas não contribuem para exploração dos espaços existentes.

Esses dados remetem ao estudo desenvolvido por Teixeira *et al.* (2010), que identificaram que a natureza de dificuldades de coordenação motora verificadas em estudantes poderia estar associada à oferta de possibilidades de movimento proporcionada pelos espaços escolares.

Ferreira Neto (2004) também argumenta que as relações entre o desenvolvimento motor e a qualidade do espaço de jogo – numa perspectiva multidimensional, ou seja, integrada entre espaço, equipamento e na criação de condições de estimulação sensorial, perceptiva, motora, cognitiva, estética e social – é fundamental para que se ultrapasse as velhas concepções de espaços

tradicionais que se encontram, habitualmente, num estado de elevada degradação.

Os pesquisadores identificaram que, pelo fato de a Escola B não possuir espaços que levem à exploração locomotora por parte das crianças, prevaleceram as brincadeiras de massinha, monta-monta e maior escolha associada a brincadeiras realizadas em sala de aula que estimulam a manipulação, tais como bonecas, carrinhos, dentre outros brinquedos e objetos. Apesar de a Escola C contar com bom espaço físico, ela não possui brinquedoteca, o que leva as professoras a utilizarem a sala de aula com esta finalidade, de modo que os brinquedos ficam disponíveis para as crianças durante o tempo todo, o que facilita as atividades de manipulação.

O estudo de Nicoletti e Manoel (2007) sugere que, de acordo com a intenção e o objetivo, há uma seleção dos movimentos, e essas escolhas sofrem influência dos contextos. Portanto, dependendo do espaço, dos materiais disponíveis e das circunstâncias do ambiente físico e social, a natureza das práticas corporais pode mudar e, conseqüentemente, impactar o desenvolvimento motor.

Em relação à habilidade motora de estabilização, que tem como foco principal os controles da orientação e da postura, a Escola A obteve maior índice de ocorrências nesta categoria do que as demais escolas. Em comparação aos resultados de locomoção, pudemos observar que os espaços favoráveis à exploração demonstraram ser mais desafiadores, o que levou as crianças a escolherem determinadas brincadeiras, brinquedos e aparelhos do parque. Em parte, é possível apontar como uma alternativa importante para a estimulação das crianças, tendo em vista que seus desdobramentos podem acontecer sobre várias dimensões do comportamento (Smirnova; Riabkova, 2016). Além disso, a Escola A possui gangorras e balanços nos dois parques que compõem a estrutura física da escola.

O ambiente torna-se essencial para o desenvolvimento motor da criança, e a sua exploração é influenciada pelas suas possibilidades de mover-se no mundo, de adaptar-se de maneira satisfatória às diferentes condições impostas pelo meio e pela tarefa que desempenhará (Fonseca; Beltrame; Tkac, 2008).

Diante desses resultados, foi possível reconhecer que espaços físicos influenciam as brincadeiras das crianças, pois a inter-relação entre o brincar e o movimento se faz presente e permite a ampliação do repertório motor infantil. Além disso, em espaços mais amplos, ou melhor estruturados, as possibilidades de interação se ampliaram, fato que corrobora estudos anteriores como os desenvolvidos por Sartori, Alves e Sommerhalder (2015) e Makida-Dyonisio e Gimenez (2020).

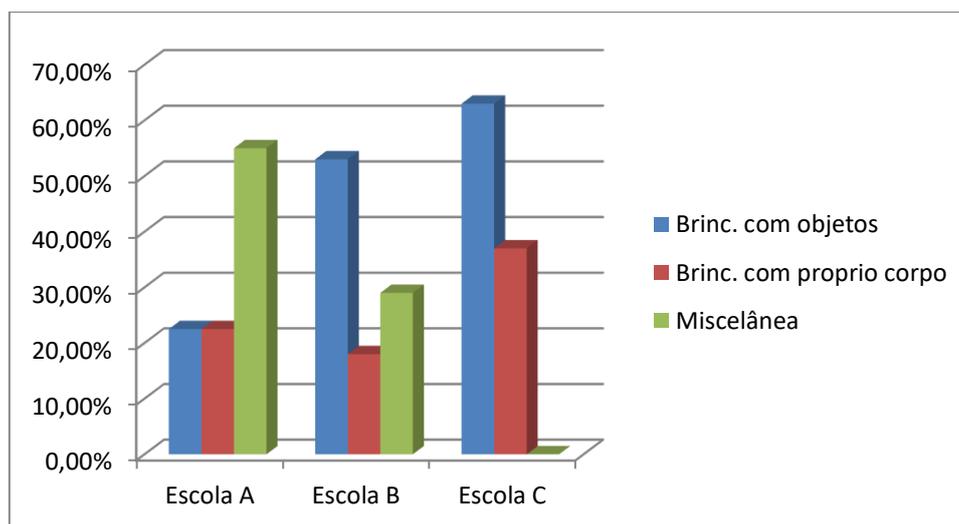
Ademais, os desenvolvimentos das habilidades motoras fundamentais são essenciais na constituição de uma boa base sensório-motora que permita à criança uma melhor participação na brincadeira, na medida em que possibilita a ela a execução da ação corporal que está sendo representada (Elkonin, 2009).

Em linhas gerais, é possível pressupor que a disposição de espaço nas escolas, sobretudo na Escola A, tenha favorecido a prática de movimentos de locomoção e estabilização, ao passo que as escolas menores contribuíram para movimentos de manipulação. Em outras palavras, diante da falta de espaço para a prática motora, as crianças recorrem a outros tipos de brincadeiras, identificadas, sobretudo, pelo uso de objetos.

Tipos de Brincadeiras

A condução de uma Anova Kruskal-Wallis identificou diferenças entre as escolas nas brincadeiras com objetos [$\chi^2(2, n=86) = 45,317; p= 0,003$]. O teste de Mann-Whitney sugere que a ocorrência da categoria miscelânea foi maior na Escola A do que B ($p=0,002$) e C ($p=0,004$). A Escola B apresentou maior ocorrência de manipulação de objetos do que A ($p=0,003$), e a Escola C apresentou maior frequência de manipulação de objetos do que A ($p=0,004$). Em relação às escolhas por brincadeiras que utilizassem o próprio corpo, não foram identificadas diferenças entre as escolas.

Figura 2 – Comparação entre percentuais de tempo destinados aos tipos de brincadeiras praticadas em cada contexto escolar



Fonte: Elaborada pelos autores.

Na categoria miscelânea, a Escola A apresentou score consideravelmente maior do que as demais. Cumpre destacar que a Escola C não apresentou este tipo de comportamento entre as crianças focalizadas. O espaço físico pode ter sido importante para garantir uma melhor exploração por parte das crianças, o que possibilitou maior interação entre elas, como as conversações nos jogos de faz de conta. Essa constatação pode ser explicada a partir do que postulam Valentini e Rudisill (1994) sobre as possíveis relações entre a exploração dos espaços e o exercício da autonomia em crianças.

Além disso, em parte, estes dados corroboram os achados de Makida-Dyonisio e Gimenez (2020), ao destacarem que o espaço físico mais amplo, como o dos parques típicos das escolas de Educação Infantil, pode se constituir como um elemento facilitador para a interação entre as crianças. Em outras palavras, não é preciso que as crianças estejam próximas, em espaços menores, para a interação.

No que diz respeito às brincadeiras que envolveram o uso de objetos, a Escola B teve maior ocorrências em comparação à Escola A. Como ela apresenta espaço físico mais restrito, a probabilidade de as crianças brincarem em lugares onde não haja liberdade de movimentação fica caracterizada pelo uso de brinquedos e objetos em detrimento de atividades de maior ação corporal.

Kishimoto (2010) aborda a importância do uso de objetos na Educação Infantil, destacando que a

interação com os brinquedos e materiais — É essencial para o conhecimento do mundo dos objetos. A diversidade de formas, texturas, cores, tamanhos, espessuras, cheiros e outras especificidades do objeto são importantes para a criança compreender esse mundo (Kishimoto, 2010, p. 3).

Os objetos são importantes para que as crianças façam experimentações, observem as outras crianças e representem a realidade que as cercam, pois é o brinquedo que dá suporte à brincadeira e permite a representação de ações e papéis que compõem o seu universo. Quando o brinquedo é substituído por outro objeto, ele tem que comportar a ação que a criança representa, ou seja, não é qualquer objeto que serve para qualquer coisa e essa é uma condição que deve ser efetivamente observada no oferecimento de brinquedos e objetos na Educação Infantil (Vigotski, 2021).

Makida-Dyonisio (2017) relata que

a interação com o objeto está diretamente relacionada à prática pedagógica, na disposição dos brinquedos e materiais pedagógicos. Sendo assim, a porcentagem maior na Educação Infantil é reflexo das ações exercidas pelo professor, no entendimento e valorização da brincadeira e no desenvolvimento das habilidades motoras de manipulação. (Makida-Dyonisio, 2017, p. 85)

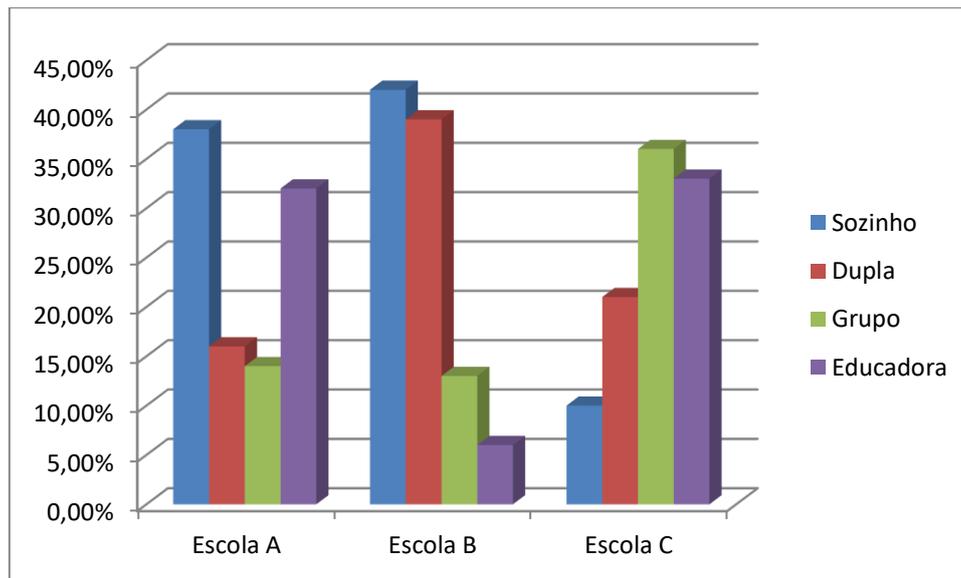
É possível verificar, no caso citado, que existe uma pré-disposição, por parte das professoras, ao uso de objetos, e, considerando uma escola que não tenha grandes espaços físicos, esta característica fica reforçada. Estes dados reforçam o que é apontado por Makida-Dyonisio, Martins e Gimenez (2016), acerca das possíveis influências que o contexto físico oferece sobre a proposta pedagógica dos professores de Educação Infantil; e por Pyle e Bigelow (2015), que destacam os ajustes de conteúdo e metodológicos dos professores diante das condicionantes do espaço físico.

Quanto às brincadeiras com o próprio corpo, podemos observar que as Escolas A e B apresentaram brincadeiras em nível similar às brincadeiras que utilizam objetos; todavia, a Escola C, que possui melhores condições de espaços físicos, apresentou maior índice de brincadeiras corporais.

Interações Sociais

A condução de uma Anova Kruskal-Wallis identificou diferenças entre as escolas nas interações sociais, [χ^2 (2, n=86) = 214,226; p= 0,002]. O teste de Mann-Whitney indicou diferenças entre as escolas na categoria brincar sozinho, de modo que A apresentou maior ocorrência do que C (p=0,002) e B apresentou maior ocorrência do que C (p=0,004). Não foram identificadas diferenças entre A e B nesta categoria. Além disso, B apresentou ocorrência de brincar em dupla maior do que A (p=0,003), e C, maior ocorrência de brincadeiras em grupo do que A (p=0,004) e B (p=0,001). Finalmente, na categoria brincar com a educadora, foram identificadas diferenças da Escola A para B (p=0,000) e de C para B (p=0,002).

Figura 3 – Comparação entre percentuais de tempo destinados aos tipos de interação social praticadas em cada contexto escolar



Fonte: Elaborada pelos autores.

O fato de que tanto a Escola A como a B apresentarem maior frequência de as crianças brincarem sozinhas pode estar associado a motivos diferentes. A grande possibilidade de espaço disponível na Escola A contribuiria para que as crianças pudessem explorar de forma autônoma o ambiente escolar. O papel desta exploração, ainda que de forma individual é reforçada pela literatura (p.e. Kishimoto, 2010). Esta dimensão também pode ser discutida a partir da relação entre os possíveis espaços físicos escolares e o exercício da autonomia e interação social por parte das crianças (Makida-Dyonisio; Martins; Gimenez, 2016).

Em relação à Escola C, a observação dos pesquisadores indica uma tendência de condução das atividades por parte das educadoras para a realização de atividades em grupo e em duplas. É possível que esta constatação seja explicada muito mais pelo projeto pedagógico escolar, do que pela própria disponibilidade de recursos físicos.

No que tange à forma de interação em dupla, o fato de a menor escola, a B, apresentar este tipo de interação com maior frequência dá indícios de que os professores propuseram atividades caracterizadas por esse tipo de interação justamente por haver menores condições espaciais para o brincar.

Foi observado que as brincadeiras das crianças remetem a fatos que ocorrem em seu cotidiano, como, por exemplo: imitar casais dançando, cantar uma música de capoeira relativa a uma apresentação feita na escola, representando situações que vivenciaram (Elkonin, 2009).

Segundo Nascimento e Silva (2015), a criança aprende muito com a interação entre pares, em ambientes estáveis e estimulantes; aspectos afetivos, cognitivos, físicos, sociais, culturais estão ligados à brincadeira, que é a sua forma de expressão e criação por excelência. Esse tipo de relação, quando é validada pelo projeto pedagógico e incorporada na prática pedagógica, contribui para o estilo de ensino recíproco.

Na ótica dos pesquisadores, a Escola C possui grande espaço físico, porém, as escolhas dos espaços a serem utilizados nas brincadeiras e os seus

tipos contribuíam para que as crianças formassem pares, pois a sala de aula é um ambiente bastante usado nesta escola, apesar da existência de outros ambientes. A constatação é reforçada a partir da grande participação das educadoras na condução das propostas desenvolvidas.

Para Kishimoto (2010, p. 3), “[...] brincar com outras crianças garante a produção, conservação e recriação do repertório lúdico infantil. Essa modalidade de cultura é conhecida como cultura infantil ou cultura lúdica”. As interações entre as crianças de toda forma são benéficas e, em pares, podem representar a busca de auxílio de uma criança para com a outra, o compartilhamento de um brinquedo, ou por afinidade ou por segurança que uma criança tem na outra, enfim, uma série de fatores colaboram para que isto aconteça. O espaço físico é um deles, e os resultados mostraram que as escolas com maior espaço físico favoreceram este tipo de comportamento.

Assim, faz-se necessário que sejam oferecidos espaços de convivência e interação às crianças. Durante sua permanência nos espaços físicos da Educação Infantil, a criança se torna mais propícia a realizar interações, de modo a passar maior parte do tempo acompanhada. Alicerçada ao convívio diário, as relações humanas vão se consolidando e quebrando barreiras sociais. As interações entre os alunos e professores na Educação Infantil contribuem para o desenvolvimento dos alunos em diversos aspectos como motor, social, cognitivo, emocional, cultural. As brincadeiras, organizadas nas rotinas escolares, devem estar voltadas para estabelecimento de relações entre crianças (Martins, 2009).

O fato de a escola que apresenta maior participação das professoras ser a C sugere uma orientação do projeto pedagógico. No caso específico da Escola A, a frequência de participação das professoras também sugere que elas utilizam adequadamente as instalações disponíveis na escola. Ao mesmo tempo, a falta de participação das professoras na escola de menor porte sugere que a limitação do espaço físico possa se constituir também num fator limitador à prática pedagógica.

Ao se considerar que a prática pedagógica constitui um dos elementos cruciais para as possibilidades de interação entre as crianças, cumpre destacar a necessidade de preocupação do espaço físico a fim de se ampliar, também, as possibilidades de atuação dos docentes. Além disso, cumpre destacar a necessidade de um olhar abrangente sobre a prática pedagógica e as diferentes dimensões que a permeiam, à luz dos diferentes códigos que identificam os contextos escolares (p.e. Lee, 2018).

5. Considerações finais

O presente estudo teve por objetivo investigar se os espaços físicos escolares interferem no brincar de crianças da Educação Infantil. Para tanto, buscou-se investigar três escolas com características físicas diferenciadas.

De modo geral, é possível inferir que o espaço físico parece ser uma variável importante nas práticas pedagógicas associadas ao brincar desenvolvidas no contexto escolar. No caso do presente estudo, a instituição projetada para ser Escola de Educação Infantil possibilitou, com maior frequência, movimentos de estabilização e locomoção, ao passo que a menor, com condições físicas adaptadas, apresentou, com maior frequência, atividades de caráter manipulativo.

A escola com espaço maior contribuiu também para a emergência de brincadeiras do tipo miscelânea, de caráter mais livre, ao passo que, no caso das escolas menores, prevaleceram brincadeiras caracterizadas pelo uso de objetos. Verificou-se, ainda, que o espaço escolar parece ser uma variável que contribui para a autonomia das crianças, visto que ele asseguraria possibilidades efetivas de exploração. No caso específico da menor escola, é possível perceber a prevalência de brincadeiras em duplas, o que pode ser facilitado pela aproximação das crianças, derivada do contingenciamento do espaço físico.

Vislumbrou-se, também, que o espaço físico pode ser determinante na prática pedagógica desenvolvida pelos professores, uma vez que, nas escolas caracterizadas por condições físicas mais favoráveis e maiores, prevaleceu uma participação mais efetiva nas atividades.

Em essência, os resultados do presente estudo permitem concluir que o contexto físico das Escolas de Educação Infantil impõe restrições ao brincar e à prática pedagógica desenvolvida nesses espaços. Desse modo, entende-se a necessidade de um olhar mais sistêmico para os espaços da Educação Infantil, levando em consideração a interação entre os recursos físicos e humanos, com vistas a seus respectivos impactos para os processos de aprendizagem.

As políticas públicas deveriam levar em consideração o papel exercido pelo contexto físico nas brincadeiras e nas práticas pedagógicas como parâmetro para a estruturação de escolas e espaços de convivência para a Educação Infantil.

Finalmente, entendemos que futuros estudos devam se debruçar sobre a investigação do papel exercido pelos recursos físicos diante de grandes demandas prevaletentes na Educação Infantil, como a aprendizagem e os processos de inclusão e acessibilidade, bem como sobre os próprios códigos que podem emergir dos diferentes contextos escolares e suas implicações para a prática pedagógica e para o desenvolvimento infantil.⁵

Referências

ALVES, Cathia *et al.* Políticas públicas de lazer: jogos, brinquedos e brincadeiras de crianças em praças, na cidade de Araras. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 196-214, jul./dez. 2014.

BENTO, Gabriela. Infâncias e espaços exteriores – perspectivas sociais e educativas na atualidade. **Investigar em Educação**, Porto, v. 2, n. 4, p. 127-140, jul./dez. 2015.

BENTO, Gabriela.; PORTUGAL, Gabriela. Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v.72, set. 2016.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, dez. 1996.

⁵ Responsável pela revisão ortográfico-gramatical: Elaine Mathias de Castro. E-mail: elaine_m_castro@hotmail.com.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, set. 2013a. 562p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: MEC, abr. 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, abr. 2017. 600p.

CAIROLI, Priscilla. A criança e o brincar na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da IMED**, Passo Fundo, v. 6, n. 2, p. 340-348, jan./jun. 2010.

CHAVES, Raquel *et al.* Effects of individual and school-level characteristics on a child's gross motor coordination development. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, Basileia, v.12, p.8883-8896, jul. 2015.

ELKONIN, Daniil. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009. 464p.

ELKONIN, Daniil. Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 43, p. 149-172, mar. 2012.

FERREIRA NETO, Carlos Alberto. **Motricidade e Jogo na Infância**. Rio de Janeiro: Sprint, 2004, 194p.

FONTANA, Roseli A. Cação; CRUZ, Maria Nazaré. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997. 232 p.

FONSECA, Fernando; BELTRAME, Thaís; TKAC, Claudio. Relação entre o nível de desenvolvimento motor e variáveis do contexto de desenvolvimento de crianças - **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 19, n. 2, p. 183-194, trim. 2008.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações**. 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2004, 168p.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl. 4, p. 7-14, dez. 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. In: Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2010. v. 1, p. 1-20.

KUO, Chuen-Tzay. The factors of design on playing equipment in young children schools by viewpoint of young children behavioral development. **Education**, Taiwan, v.129, n.4, p. 755-769, sum. 2009.

LEE, Trevor Tsk-lok. Revisiting the role of pedagogic contexts in social class analysis: a Bernsteinian approach, **International Review of Sociology**, Roma, v.28, n.1, p. 133-149, jan. 2018.

MAKIDA-DYONISIO, Cristiane. **Inclusão Escolar**: uma análise sobre os contextos sociais e físicos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. 2017. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo (Programa de Educação), São Paulo, 2017.

MAKIDA-DYONISIO, Cristiane; GIMENEZ, Roberto. Status sociométrico de alunos com deficiência intelectual e com transtorno do espectro do autismo na educação infantil e ensino fundamental. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1-27, abr. 2020.

MAKIDA-DYONISIO, Cristiane; MARTINS, Ida Carneiro; GIMENEZ, Roberto. Inclusão Escolar: uma reflexão sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. **Comunicações** (UNIMEP), Piracicaba, v. 23, n.2, p. 10-28, mai./ago. 2016.

MANOEL, Edson Jesus *et al.* A dinâmica do comportamento motor, sua aprendizagem e história natural em crianças: implicações para a educação física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 4, p. 33-48, jan. 2001.

MARTINS, Ida Carneiro. **As relações do professor de educação infantil com a brincadeira**: do brincar na rua ao brincar na escola. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba (Programa de Pós-Graduação em Educação), Piracicaba, 2009.

MARTINS, Lígia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016. 368p.

MELLO, Suely Amaral. Infância e Humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan. 2007.

NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do; SILVA, Cleber Nelson de Oliveira. Public-private partnership in early childhood education in São Paulo: the real reasons of this political choice. **Fineduca-Revista de Financiamento da Educação**, São Paulo, v. 5, n.10, p. 1-14, dez. 2015.

NETTLEFOLD, Lindsay *et al.* The challenge of low physical activity during the school day: at recess, lunch and in physical education. **British Journal of Sports Medicine**, Auckley, v.45, n.10, p. 813-819, aug. 2011.

NICOLETTI, Gizelle; MANOEL, Edson de Jesus. Inventário de ações motoras de crianças no playground. **Revista da Educação Física**. Maringá, v. 18, n. 1, p. 17-26, sem. 2007.

PRODÓCIMO, Elaine; NAVARRO, Mariana Stoeterau. Reflexões sobre o brincar: uma visita a um parque público em São Paulo, **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v.47, n.4, p. 01-10, nov. 2008.

PYLE, Angela; BIGELOW, Ashley. Play in kindergarten: an interview and observational study in three Canadian classrooms. **Early Childhood Educational Journal**, Pittsburgh, v.43, 385-393, set. 2015.

ROBERTSON, Judy *et al.* Understanding the importance of context: a qualitative study of a location-based exergame to enhance school childrens physical activity, **Plos One**, California, v.22, p. 1-27, aug. 2016.

SANTOS, Fábio Xavier; MARTINS, Ida Carneiro; GIMENEZ, Roberto. O brincar e os contextos físicos escolares: uma reflexão sobre a educação infantil no Município de São Paulo. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 12, p. 177-191, jan/abr 2019.

SARTORI, Gabriela Dias; ALVES, Fernando Donizete; SOMMERHALDER, Aline. A cultura lúdica Infantil em parques públicos: qual o tempo e o espaço para brincar? **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v.19, n.3, p. 401-408, set./dez. 2015.

SILVA, Deise Caroline Rodrigues; WIEZZEL, Andréia Cristiane Silva. As relações interpessoais na sala de aula e a brinquedoteca escolar. **Coloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v.18, n.1, p. 77-81, set. 2011.

SMIRNOVA, Elena; RIABKOVA, Irina. Psychological Features of the Narrative-Based Play of Preschoolers Today. **Journal of Russian & East European Psychology**, Kaunas, v. 53, n. 2, p. 40-55, out. 2016.

SMITH, Peter; CONNOLLY, Kevin. **The ecology of preschool behavior**. London: Cambridge University Press, 1980.

TEIXEIRA, Rodrigo *et al.* Dificuldades motoras na infância: prevalência e relações com as condições sociais e econômicas. **Science in Health**, São Paulo, v.1., n.1, p. 25-34, ab. 2010.

TOMÁS, Catarina; FERREIRA, Manuela. O brincar nas políticas educativas e na formação de profissionais para a educação na infância. **Eccos**, São Paulo, v.14, n.50, p.1-26, jul./set.2019.

VALENTINI, Nadia; RUDISILL, Mary. Motivational climate, motor-skill development, and perceived competence: two studies of developmentally delayed kindergarten children. **Journal of Teaching in Physical Education**. Maringá, n.3, v.23, p.216-234, jul. 2004.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Psicologia, **Educação e Desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. Organização e Tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021. 288 p.

ZABALZA, Miguel Ángel. **A importância do contexto para realizar a avaliação da Educação Infantil ofertada**. Revista Educação, 2013. 1 vídeo (2min47) Youtube, color. Série Educar 2013.

ZAPORÓZHETS, Aleksandr Vladimirovich. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Martha. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. (Antologia). Moscou: Editorial Progreso, 1987.