

Capítulo 26 - DOI:10.55232/1082022.26

**O BRANCAR COMO ATIVIDADE MEDIADORA DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Maria Salete Peixoto Gonçalves, Maria Salete Peixoto Gonçalves,
Verônica Alves dos Santos Conceição e Maria Evanilde Barbosa Sobrinho**

RESUMO: A importância do brincar em sala de aula de uma educação de criança é o tema central desse estudo. Abordam-se as brincadeiras e os jogos como atividades mediadoras do processo de aprendizagem. Sob o olhar da psicologia do desenvolvimento, admite-se que o processo de educação formal deve ser motivador e convidativo para que influencie na formação de atitudes de respeito, coexistência e sociabilidade de crianças. Na dimensão cultural, os momentos de brincadeira permitem que a criança crie e recrie costumes e modos, compare, se assemelhe e se distinga de outro; processo necessário para a autonomia. Metodologicamente, constitui um artigo de revisão bibliográfica, tipo conceitual com propósito de base teórica

Palavras-chave: Educação, criança, brincar

INTRODUÇÃO

A pré-disposição para o brincar acompanha a criança muito antes da educação formalizada e tem raízes na sua constituição psíquica. Contudo, o ato de brincar ocorre atrelado ao contexto sócio-histórico que pode reforçar ou refutar momentos de brincadeiras de acordo o que se define como infância e ser criança. O conceito de infância e ser criança em um determinado período da história e em um contexto social determinado implica diretamente no modelo de educação oferecida ao público infantil. Logo, a educação de crianças poderá priorizar as brincadeiras ou limitá-las a um tempo ócio entre outras demandas educacionais.

Entendemos como relevante que a educação de crianças ocorra mediante atividades prazerosas, com recorte para as brincadeiras e os jogos, pois a partir das leituras desenvolvidas, percebemos a importância do brincar para o desenvolvimento social, psíquico e cognitivo dos atores infantis. Entretanto, constatamos uma ausência de um embasamento teórico na formação pedagógica de professores acerca da importância das atividades voltadas para o brincar e jogar no contexto de sala de aula para a aprendizagem e desenvolvimento infantil.

O estudo se constitui um recorte de uma pesquisa em andamento para elaboração de uma tese de doutorado cuja temática é a situação vulnerável de crianças e jovens no tempo de pós-modernidade. Se configura como uma artigo de revisão bibliográfica pois se propôs a apresentar a diferença entre os conceitos de infância e criança enquanto constructos sociológicos, bem como a importância de abrir espaço para o ato do brincar no contexto de sala de aula de uma educação para criança. Nesse sentido, é uma revisão de base teórica. Sua abrangência é temática pois envolve um recorte transversal sobre a importância do brincar na educação de crianças. Os conceitos foram levantados de livros, artigos completos de periódicos e de anais de eventos, buscando conversar com autores Áries (1981), Rousseau (1995), Roterodamus (1996), Pestalozzi (2000), Froebel (2001), Vygotsky (2009) e outras.

O SER CRIANÇA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os termos infância e criança apesar de, às vezes, serem usados como sinônimos apresentam diferenças semânticas e conceituais que não devem ser despercebidas. Etimologicamente, a palavra infância é proveniente do latim '*infantia*' formada pela

composição entre o verbo *fan* (falante) e sua negação. Assim, *infans* designa aquele ser que não usa a linguagem verbal como forma de expressão. Ao passo que criança vem do latim ‘creare’ mesmo radical das palavras criação e criatividade (CUNHA,1986).

Os avanços no campo da sociologia também contribuem para reforçar a diferença conceitual entre infância e criança. A infância é entendida como uma categoria geracional com um grupo etário próprio e o ser criança como um ator social que pertence a um determinado grupo geracional. Para Sarmiento (2005, p. 4, acréscimo nosso) o termo infância é “independente das crianças; estas são os actores sociais concretos que em cada momento integram a categoria geracional”, o termo infância está “continuamente a ser “preenchida” e “esvaziada” dos seus elementos constitutivos concretos [a criança]”. Para o autor, uma criança integra uma categoria social geracional determinada no tempo e no espaço geográfico ao mesmo tempo em que vivencia experiências diferentes ao longo dos anos.

A compreensão do ser criança, recorte necessário para esse estudo, tem despertado discussões acaloradas, ora voltadas para os aspectos histórico-culturais, ora biofísicos. Alguns estudos abordam e valorizam a criança pelo que ela é enquanto indivíduo de direitos, enquanto outros apontam-lhe o vir a ser enquanto sujeito social autônomo. Esse estudo adota o conceito integrado de criança baseado em Prado (2005, p.683), entende crianças como “atores sociais que participam do processo de formação e transformação das regras, da vida social”. Logo, o percurso que uma criança trilha até a vida adulta perpassa o processo biológico e o transcende por assumir um processo cultural. É na dimensão cultural que a criança participa do contexto social como um ator, interfere nos modos e maneiras de existir e coexistir, ao passo que remodela a cultura infantil.

Pinto (1997) entende como cultura infantil um conjunto de relações que a criança estabelece com o mundo que a cerca e que resulta em significados singulares para os acontecimentos cotidianos. Nesse sentido, a cultura infantil está implícita nos jogos, nas brincadeiras, na interação com adultos e outras crianças, afinal elas não recebem passivamente a cultura, elas interferem, produzem e reproduzem cultura. O processo de transformar e transformar-se ocorre, para Prado (2005), pela via do pensamento e sentimento que são construídos nas relações com seus pares, com crianças de outras idades e com adultos, e que se evidencia no ato de brincar. Logo, durante o brincar a criança lança mão de brincadeiras conhecidas, mas se sente livre para criar e recriar novas brincadeiras e novos significados.

Essa capacidade de renovação a partir do conhecido é chamado por Corsaro (2005) de reprodução interpretativa. Para o autor, a criança não só reproduz a cultura como a interpreta; ela constitui uma força inovadora na sociedade pois se apropria, de forma singular, das características do mundo adulto para ressignificá-lo na cultura entre seus pares, formada por um conjunto de rotinas, atividades, artefatos, valores e interesses que a criança produz na relação com o outro.

Tal entendimento do ser criança nasceu com a modernidade, pois durante um longo período da história a criança foi concebida como cópia de adulto em miniaturas conforme Áries (1981). O autor lembra que durante anos, a criança não era distinguida do adulto e fazia parte de todos os eventos deste. Os registros do período revelam que a criança era educada pela prática direta com serviços domésticos e era vista e utilizada por seus pais como mão de obra qualificada para labuta diária e sustento da família. Ainda, de acordo com Áries (1981), havia uma distinção na realidade burguesa na qual a criança era encaminhada para aprender as artes da guerra ou os ofícios eclesiásticos. Somente a partir do século XVI surgem registros de um olhar diferenciado.

Mais recente, Gouveia (2007) aponta para a necessidade de um olhar específico e ao mesmo tempo amplo quando assumimos como temática de estudo o ser criança. Para a autora, devemos levar em consideração a sua constituição histórica, analisando aspectos variados como a temporalidade, a cultura, os espaços sociais a que pertence, condição socioeconômica, etnia, religião, gênero, dentre outros. Nesse mesmo sentido, Borges admite que faz-se necessário ouvir a crianças pois “[...] é através da linguagem que compreenderemos psicologicamente a atividade psíquica do homem” (BORGES, 2008 p.9). O pensamento e a imaginação são construídos a partir da linguagem, dos diálogos ocorridos no âmbito da cultura. Desde criança, internalizamos os significados do mundo a partir dos discursos constituídos na cultura onde estamos inseridos.

EDUCAR CRIANÇA

A educação assume um papel importante no desenvolvimento e aprendizagem humana desde a tenra idade. Para Vygotsky (2009), nos primeiros anos de vida o indivíduo constrói conceitos basilares durante as relações estabelecidas no seu mundo imediato, ou seja, o meio social em que convive. Neste contexto, os conceitos são construídos a partir da relação direta com o mundo que o cerca e através das interações sociais, ocorridas no ambiente e na cultura em que está inserido. Mais adiante, o espaço escolar assume

importância para a continuidade do desenvolvimento e aprendizagem da criança por elevar os conceitos construídos no cotidiano à conceitos científicos, através do método pedagógico empregado pela escola e da sistematização do ensino e do conhecimento.

Para a elevação dos conceitos cotidianos aos conceitos científicos é necessário alcançar um determinado nível de desenvolvimento das funções mentais superiores como a sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, emoção, dentre outras. Para que tal fato ocorra, será necessário que os indivíduos sejam motivados, instigados por atividades que impulsionem o desenvolvimento mental. Conforme Oliveira (2010), a aprendizagem impulsionará a expansão das capacidades psíquicas dos indivíduos a níveis cada vez mais elevados, ou seja, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento da espécie humana.

Entretanto, educação de crianças apresentou ajustes significativos no percurso histórico. Roterodamus (1996) experienciou uma época onde os castigos eram verdadeiros atos de tortura, mas aborda um período de transição na educação, compreendido entre o uso da violência (castigos) à percepção e ação humanística. Para o autor, a educação colonial e pós-colonial partiu da compreensão que o homem, desde seu nascimento, está capacitado a assimilar os ensinamentos voltados aos bons costumes e bastava a criança aprender a falar que estaria apta a ser iniciada no aprendizado das letras. Entendia-se que o homem possui em sua natureza interior as capacidades necessárias para o desenvolvimento e que tais capacidades seriam aperfeiçoadas pela razão. Para tanto, a educação deveria ser pautada em cuidados de aperfeiçoar e/ou lapidar o homem pelo uso de métodos severos de ensino.

Em uma percepção de educação humanística, Roterodamus (1996) entende que a educação de criança deve possibilitar o uso das potencialidades juvenis, trazendo à tona capacidades que a natureza a dotou. Neste processo, a relação da criança com seu professor deve ter caracterizada pela confiança e liberdade, não de medo ou terror. Os conteúdos curriculares são melhor aprendidos através da descontração e de uma relação interpessoal amigável. Para ele, a criança possui intensa energia propulsora do aprender de forma prazerosa através das brincadeiras e jogos. Neste percurso, o professor tem a tarefa de dar ao estudo o caráter de jogo.

Ainda, Roterodamus (1996, p. 117) ressalta que tudo está ao alcance dos olhos de uma criança; as imagens de situações boas ou más, belas ou feias são visualizadas e comparadas a partir de fatos conhecidos e experienciados, o que fomentará da “fantasia

infantil” razões para a autodisciplina. Para o autor, a educação de crianças deve possibilitar a construção de sua liberdade e do direito de formar a própria personalidade. O direito da criança a uma educação libertadora também foi tema de Rousseau (1995 p. 24)

Uma criança passa assim seis ou sete anos dessa maneira nas mãos das mulheres, vítimas dos caprichos delas e do seu próprio. E depois de lhe ensinar isso ou aquilo, isto é depois de ter carregado sua memória com palavras que não pode entender ou com coisas que em nada lhe auxiliam, depois de ter abafado o natural com paixões que se incitam, entrega-se esse ser factício nas mãos de um preceptor, o qual acaba de desenvolver os germes artificiais que já encontra formados e lhe ensina tudo menos a se conhecer, menos a tirar proveito de si mesmo, menos saber bem e se tornar feliz

Na compreensão de Rousseau (1995), a educação se inicia antes mesmo de a criança aprender a falar a partir da experiência que antecede a educação formal; ao experienciar o universo que habitamos, iniciamos nosso processo de aprendizagem. Então, a criança inicia o processo de educação, vivenciando, experimentando as coisas e acontecimentos a sua volta através dos órgãos dos sentidos que interagem com o universo ao seu redor. O choro, por exemplo, é a primeira conexão realizada pela criança com o adulto dentro de uma relação de caráter social. O desenvolvimento da criança percorrerá um progresso natural que, inicialmente, independente do desejo do adulto, pois trazem suas próprias capacidades naturais e desejos de experimentar.

Nesse sentido, a criança é ativa e inteligente, capaz de pensar enquanto ser criança e não enquanto adulto. Não deve-se desperceber o modo como se dá o processo de desenvolvimento humano e sua ordenação natural em que a infância tem o lugar que antecede à fase adulta. Logo, a educação de criança cobra o devido cuidado de perceber que ela não é um adulto, mas um ser em processo singular de desenvolvimento humano. Froebel (2001), salienta a necessidade de observarmos e considerarmos o desenvolvimento humano em suas diversas fases para proporcionarmos uma educação coerente e eficaz. O autor sinaliza para a necessidade de começar o processo educacional em tenra idade, sendo a família um coadjuvante do processo de educação do indivíduo. Salienta que o jogo é fundamental para o aprendizado da criança, por ser uma atividade intelectual. Defende que devemos incentivar a criança em seu processo de aprendizagem a agir de forma espontânea, dando-lhe a oportunidade de expressar-se e revelar subjetividade. Desta forma, a educação de crianças possibilitará um amplo

desenvolvimento de estudante que obterá um processo de aprendizagem exitoso nas fases consecutivas.

Na fase inicial do processo de formação, a criança não se distingue do universo a sua volta, aos poucos essa consciência se constrói e se manifesta através da linguagem verbal. Neste processo, a criança compreende e diferencia sua percepção do exterior e os significados construídos no seu interior; é no movimento de interiorizar o exterior e exteriorizar o interior que será alicerçado o processo de desenvolvimento do psique humano. Como diz Froebel (2001 p. 43)

O mundo exterior e a criança se confundem: entre eles não se pode estabelecer uma distinção precisa. Essa separação só começa a manifestar-se quando os objetos se destacam por meio da palavra, que vem – sobretudo dos lábios da mãe e do pai – distingue-se progressivamente para a criança o seu próprio ser e o mundo exterior, mostrando-lhe a pluralidade de suas manifestações.

Nesta fase, há um despertar para tudo que a rodeia, as cores, os movimentos, os modos, os costumes e outros aspectos do mundo exterior. Assim, a criança introduz em sua mente estes movimentos, atos, fatos e momentos e constrói a sua conduta, o seu comportamento, a sua educação através da assimilação. Froebel (2001, p. 61) destaca que a escola não deverá suprimir os conhecimentos previamente adquiridos na infância em suas relações cotidianas adquiridas no universo que habita

Que riqueza espiritual, que frescor da alma, que plenitude de vida interna e externa gozará a criança que tem sido adequadamente educada, verdadeiramente dirigida ao chegar à época em que sai da infância propriamente dita para a adolescência. Sem profundas raízes na infância, não é possível obter logo como adulto uma verdadeira elevação no pensar e no sentir, em saber e em conhecer. Todas as aprendizagens e doutrinas futuras têm na infância seus primeiros sinais. Na infância são acessíveis os tesouros da natureza e da linguagem.

Para Pestalozzi (2000), o desenvolvimento infantil ocorrerá por meio da mãe e de uma boa formação escolar. Logo, o objetivo da educação, materna ou escolar, é a preparação para a vida. Desta forma, a escola não deve preparar a criança para a obediência e repetição de hábitos, mas para ser independente e autônoma. Para tanto, o enfoque no processo educativo deve se desviar da memorização e do aguçar da inteligência, e se direcionar para um complexo de múltiplas capacidades que a criança apresente.

Ainda, sobre a relação materna e a educação escolar, para Pestalozzi (2000), nascemos com pré-disposição para manter relações afetuosas e a primeira relação é mantida entre a

criança e sua com a mãe. Como mãe se configura como principal responsável pelo processo de educação da criança, ela tenderá a manter relação de afeto com os quais verá sua mãe se relacionar, percebendo nisso motivo de confiança. A Educação deve ser mantida com afeto e o processo deve ocorrer com prazer e motivação. Quanto mais cedo a criança for orientada afetuosamente, mais sucesso terá no processo de educação.

O BRANCAR COMO ATIVIDADE MEDIADORA DA EDUCAÇÃO

As brincadeiras e os jogos como estratégias didáticas no processo de ensino/aprendizagem de criança parecem ter sido substituídas na atualidade por atividades de leitura e escrita cada vez mais voltadas para o ensino de conteúdo curriculares. Isto posto, nortearíamos nosso diálogo a partir da premissa de que a atividade lúdica utilizada como prática pedagógica aplicada de forma sistematizada no contexto de sala de aula incita a atividade mental e ampara de forma prazerosa o processo de ensino aprendizagem de criança, devendo ser iniciado na tenra idade.

O brinquedo parece afastado da reprodução do mundo real constantemente evocado por ele. É um universo espelhado que longe de reproduzir, se produz por modificações e transformações imaginárias. Quando brinca, a criança não se encontra diante de uma reprodução fiel do mundo real, mas de uma imagem cultural que lhe é particularmente destinada. Antes mesmo da manipulação lúdica, ela descobre objetos culturais e sociais portadores de significações. Portanto, manipular brinquedos remete, entre outras coisas, a manipular significações culturais originadas numa determinada sociedade. (BROUGÉRE, 1998).

A relevância das brincadeiras e dos jogos na formação da criança durante o processo educacional não pode ser considerado como de pouca importância, uma vez que ela apresenta disposição singular para brincar como observamos em Roterodamus (1996 p. 105),

Vê, outrossim, a receptividade ampla da mente pueril para acolher qualquer forma de instrução: a agilidade da mente; a facilidade em captar as coisas mais elevadas e mais consentâneas com sua natureza, máxime quando, a modo de brincadeira, são vinculadas por pessoas dotas e afáveis,

Para Pinto e Tavares (2010), a aprendizagem encontra no prazer sua força motivadora. Assim, a criança através das brincadeiras de ‘faz de conta’ ou ‘jogos’ no contexto de sala de aula serão desafiadas a movimentar sua atividade mental e a construir

percursos intra e extrapsíquicos significando seu mundo concreto e subjetivo. Ainda, destaca o papel do professor como mediador e potencializador das habilidades da criança no momento das atividades lúdicas. O professor intervirá coordenando as brincadeiras, em alguns momentos deverá agir como observador da ação da criança sobre os objetos ou situações, em outros momentos intervirá diretamente, ensinando, guiando e estimulando novas práticas e aquisição de novas competências nos estudantes.

Consideramos que através das brincadeiras proporcionadas, a criança desenvolverá suas potencialidades cognitivas, afetivas e emocionais. Queiroz et al.(2006), avaliam que as brincadeiras propiciam a criança um alicerce para que ela se aproprie de suas ações norteadas pela intencionalidade, planejamento, tomada de consciência e interação com o outro. Através das brincadeiras e a partir das relações com o outro, a criança impulsionará sua aprendizagem e desenvolvimento no contexto de sala de aula. Entretanto, para Alves (2009), além da intencionalidade das ações, devemos considerar também o imaginário, o criativo e as paixões infantis de forma a permitir que a educação atue no inconsciente que os constitui.

Polis (2014) acha importante o professor observar a criança durante o ato de brincar, evidenciando que a atividade lúdica é origem de criatividade e liberdade. A partir desta perspectiva, entendemos que as atividades lúdicas permitem ações reflexivas e de autoconhecimento. O espaço de sala de aula torna-se um ambiente propício para desenvolvimento de atividades lúdicas que contribuirão para construção de si e do outro.

Neste sentido, o professor deve contar com a facilidade da criança em seguir exemplos e regras como, também, o prazer da criança ao imitar os que praticam diversas ações. Tomamos como referência Vygotsky (2009), ao expor que a criança ao brincar de faz de conta cria uma situação imaginária podendo assumir diferentes papéis, como o papel de um adulto. Assim, a criança passa a se comportar como se ela fosse realmente mais velha e segue as regras que a situação estabelece. Dessa maneira, seu comportamento será de acordo a regras sociais e culturais, essa dinâmica favorece a criança se constituir enquanto indivíduo. Nesse sentido, a brincadeira favorece tanto os processos que estão formados como os que serão em formação.

De acordo com Vygotsky (2009), a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal e através dela a criança obtém suas maiores aquisições. As variadas abordagens pedagógicas baseadas no brincar, juntamente com os estudos acerca da importância do lúdico para o desenvolvimento infantil, permitiram conceber a criança como um ser brincante. De acordo com essa concepção, a brincadeira deveria ser utilizada como

atividade essencial e de grande significação para Educação, no sentido de potencializar o desenvolvimento infantil.

Tratando de brincadeiras e de sua total importância para a vida infantil, Vygotsky (2009), afirma que o brincar é essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois, os processos de simbolização e de representação a levam a pensamento abstrato. Ainda de acordo com Vygotsky (2009), a brincadeira cria as Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e estas proporcionam saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem infantil. A ZDP, proposta pelo teórico, tem como explicação as aprendizagens coletivas das crianças através da troca mútua de aprendizado com uma criança de mais idade e, provavelmente, com maiores conhecimentos sobre algumas brincadeiras.

Conforme Piaget (1978), envolver a criança em brincadeiras que exijam certa medida de raciocínio, que necessite elaborar hipóteses e solucionar problemas possibilita construção de conhecimentos e propicia o desenvolvimento intelectual. A brincadeira nos permite observar como a criança interpreta e assimila o mundo, os objetos, a cultura, as relações, os afetos e desafetos das pessoas, sendo um traço característico da infância de acordo com Wajskop (2009). A criança quando brinca vivencia situações que lhe causam alegria, tristeza, ansiedade, medo e raiva, as quais favorecem lidar com conflitos, emoções e frustrações, colaborando para sua formação enquanto pessoa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância de iniciarmos a educação das crianças desde a mais tenra idade levando em consideração o brincar e os jogos como mediadores do processo de aprendizagem parece evidente. Entretanto, infelizmente, parece persistir a ausência de brincadeira no contexto de sala de aula. Os motivos podem variar, mas parecem recorrentes a falta de embasamento teórico metodológico por parte dos professores de crianças e a falta de conhecimento dos pais da importância dos jogos e brincadeira no processo de educação das crianças.

O ato de brincar se constitui uma atividade construída e reconstruída no cotidiano da criança a partir de seu contexto histórico-cultural. Tal atividade, tem início com a ação da criança sob os objetos que a rodeiam em seu mundo imediato. A criança experimenta os objetos através de sua percepção (sente, vê, toca, degusta, ouve), explorando suas potencialidades de forma prazerosa através das brincadeiras e dos jogos. Cabe ressaltar

que a criança aprenderá a partir da socialização dos significados mediados pelos adultos, a princípio no contexto familiar onde convive, e se estende ao meio social mais amplo à medida que novos personagens vão sendo inserido em sua convivência familiar.

Consideramos, também, a versão construída pela própria criança dentro do seu imaginário, tal construção será sempre ressignificada no meio social a que pertence, por meio das interações sociais ocorridas e nas relações mantidas em seu cotidiano. Assim, a criança recria em seu imaginário, espaços de brincadeiras e jogos com novos cenários, dando significados e sentido para os objetos a partir de comportamentos e ações aprovados socialmente. O brincar fornecerá a criança subsídios necessários para que ela compreenda as regras de conduta do meio social a que pertence, permite dar sentido e significados a seu mundo intrapsíquico.

Compreendemos como importante reservar tempo definido e diário para o brincar no cronograma de atividade didáticas do processo educativo durante a infância por saber que implicará de forma eficaz no desenvolvimento da criança. Entendemos, a partir das leituras desenvolvidas neste estudo, que a evolução das fases do desenvolvimento humano depende, em certa medida, do que ocorrer no processo de aprendizagem na infância. Cabe salientar que, no contexto de sala de aula, o professor deverá observar o ato de brincar como estratégia mediadora da aprendizagem de seus estudantes/crianças, desde que organizadas com caráter de agregar regas e valores de conduta salutareas a formação do indivíduo.

Nesse sentido, consideramos proveitoso que os órgãos responsáveis pela educação criança implementem cursos de formação para professores que abordem a temática do brincar e construam habilidades e competências qualificadas para o planejamento de aulas que contemplem momentos de brincadeiras e jogos no contexto de sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fernando Donizete. O lúdico e a educação escolarizada da criança. OLIVEIRA, ML., (org.). (Im)pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 193 p.

ÁRIES, Philippe. História social da criança e da família. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BORGES, Fabrícia Teixeira. Olhares de Mulheres: um estudo a partir do filme janela da alma. Maceió: EDUFAL, 2008.

BROUGÉRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998;

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. Educação & Sociedade. Campinas, São Paulo, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

CUNHA, A. G. Dicionário Etimológico: Nova Fronteira da língua portuguesa. 2. ed. RJ: Nova Fronteira, 1986.

FROEBEL, Friederich W. A. A educação do homem. Tradução: Maria Helena Camara Bastos. Passo Fundo UPF, 2001. 238p.

GOUVEIA, Maria Cristina Soares de; LOPES, Alberto; FILHO, Luciano Mendes de Faria; FERNANDES, Rogério. Para a compreensão histórica da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vigotski: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 5ª edição. São Paulo, Scipione, 2010. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula)

PESTALOZZI, Johann H. Cartas sobre Educación infantil. Madrid: Tecnos, 2000.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho imagem e representação. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar: 1978.

PINTO, Cibele Lemes; TAVARES, Helenice Maria. O lúdico na aprendizagem: apreender e aprender. Revista da Católica, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 226-235, 2010.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, M. & SARMENTO, M. J. (coords). As Crianças: Contextos e Identidades. Braga: Universidade do Minho / Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 33-73.

POLIS, Aprendizaje infantil y ethos lúdico Childhood learning and playful ethos
Educação Infantil e ethos lúdico. American Review Latina, Volume 13, No. 37, 2014, p.
85-94.

PRADO, Patrícia Dias. “A gente gosta é de brincar com os outros meninos!” Relações
sociais entre crianças num jardim de infância. Educação & Sociedade. Campinas, São
Paulo, v. 26, n. 91, p. 683-688, maio/ago. 2005.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEH, Diva Albuquerque; BRANCO, Ângela
Uchôa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista.
Paidéia, 2006, 16(34), 169-179

ROTTERODAMUS, Desiderius Erasmo. De pueris: (dos meninos). 1996 São Paulo:
Escala 19-?158p. (Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio ou da educação. Tradução de Sérgio Milliet. 3ª ed.
Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. 592p.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa refletindo
em torno de uma proposta de trabalho. Perspectiva. Florianópolis, v. 23, p. 17-39, 2005.

VYGOTSKY, Lev. Semenovich. A Construção do Pensamento e da Linguagem. São
Paulo. Editora WMF, Martins Fontes, 2009.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. Ed: Cortez. 2009