



Junio 2017 - ISSN: 1989-4155

UMA REFLEXÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA ESCOLA

Claudia Mara Soares da Silva¹

Universidad de La Integración de Las Américas.

claudiamaramontenegro@hotmail.com

Carlos Alberto Batista Santos²

Universidade do Estado da Bahia

cacobatista@yahoo.com.br

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Claudia Mara Soares da Silva y Carlos Alberto Batista Santos (2017): "Uma reflexão sobre a importância dos jogos e brincadeiras na escola", Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (junio 2017). En línea:

<http://www.eumed.net/rev/atlante/2017/06/jogos-brincadeiras-escola.html>

RESUMO

Este trabalho busca contribuir para a compreensão do espaço escolar como um lugar propício de construção do conhecimento, a partir de brincadeiras, jogos e brinquedos, enquanto instrumentos pedagógicos, e a influência do brincar no desenvolvimento cognitivo e social da criança, tornando o aprendizado atraente e interessante. Verificamos que os jogos e as brincadeiras proporcionam a socialização, o raciocínio lógico, a imaginação e a criatividade, sistemas indispensáveis à construção da aprendizagem na primeira infância.

Palavras Chave: Lúdico; Aprendizagem; Educação Infantil.

RESUMEN

Este trabajo busca contribuir a la comprensión del espacio escolar como un lugar propicio para la construcción del conocimiento, a partir de juegos, juegos y juguetes, como instrumentos pedagógicos, y la influencia del juego en el desarrollo cognitivo y social del niño, haciendo el aprendizaje atractivo y el aprendizaje atractivo interesante. Verificamos que los juegos y los juegos proporcionan la socialización, el raciocinio lógico, la imaginación y la creatividad, sistemas indispensables para la construcción del aprendizaje en la primera infancia.

¹ Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (1999), Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2006) e Doutorado em Educação pela Universidad de La Integración de Las Américas.

² Biólogo, Mestre em Zoologia, Doutor em Etnobiologia e Conservação da Natureza (UFRPE).

Palabras clave: Alegría; aprendizaje; Educación Infantil.

ABSTRACT

This work seeks to contribute to the understanding of the school space as a propitious place of knowledge construction, from games, games and toys, as pedagogical tools, and the influence of play in the cognitive and social development of the child, making learning attractive and interesting. We find that games and games provide socialization, logical reasoning, imagination and creativity, which are indispensable to the construction of early childhood learning.

Keywords: Playful; Learning; Child education.

1 INTRODUÇÃO

Existe a crença expressa nas falas e atitudes dos professores da rede de ensino básica, que a escola não é lugar de brincar, e sim de aprender, neste contexto educacional, o jogo e o brincar são tratados como obstáculos para a aprendizagem, pois acredita-se que estas atividades desconcentram e dispersam a atenção da criança. Dessa forma, tendo em vista a função de ensinar, este jeito de ser da escola, não oferece condições espaciais, temporais, nem materiais adequados para que as crianças participem utilizem os jogos e brincadeiras (LIMA, 2008). Permeia neste ambiente, o medo de que tais atividades comprometam o ensino e acentuem nas crianças a preguiça e a negligência, assim, o professor trata as atividades lúdicas como prejudiciais ao ensino e à aprendizagem e não permitem a sua inclusão, no interior das escolas (BRASIL, 1998, p. 8). Essa realidade, infelizmente, está presente em muitas escolas brasileiras, e nesses espaços, os jogos e brincadeiras não fazem parte do cotidiano escolar de forma planejada e organizada, com fins de uso como recurso pedagógico (COLOMBO; VIOLATO, 2007).

Uma outra forma de conceber os jogos e brincadeiras, é aquela na qual, estas atividades são vistas como instrumentos didáticos. Sob esse novo prisma, a escola passa a utilizar a brincadeira como um meio preparatório para a aprendizagem e domínio de conteúdos escolares das diferentes áreas (COLOMBO; VIOLATO, 2007), neste contexto, a intervenção do educador é diretiva e tem por meta desenvolver nas crianças habilidades escolares específicas e noções previamente definidas, preparatórias para aprendizagens de conteúdo, além disso, a oferta de materiais lúdicos, sejam brinquedos pedagógicos, jogos didáticos e auto instrutivos oferecidos aos educandos, também favorecem o desenvolvimento da coordenação motora, a noção espaço-temporal, o domínio de formas, dimensões, cores, letras e números (LIMA, 2008).

Quando os objetivos instrucionais não são priorizados pelos educadores, as contribuições mais significativas do brincar acabam secundarizadas, é necessário que os professores compreendam que os jogos e brincadeiras, são atividades cujos temas, papéis,

meios, objetivos e as ações das crianças são definidos a priori, pelo docente, para atingir determinadas finalidades (BRASIL, 1998).

Segundo Brougère (1995, p. 83), a brincadeira dentro da sala de aula, não pode ser utilizada como um meio de sedução para prender a atenção das crianças nos conteúdos, caso seja utilizada dessa forma, deixa de ser brincadeira e passa a ser uma outra atividade, controlada e orientada para outras finalidades. Esse tipo de proposta, que incentiva o uso do jogo como forma de prender a atenção do educando, é uma forma equivocada para alcançar os resultados pedagógicos pretendidos pelos docentes, a brincadeira quando didatizada, escamoteia os objetivos de ensino e torna a aprendizagem involuntária e imperceptível, o que não condiz com a proposta de uma escola que busca desenvolver uma prática educativa pautada na aprendizagem significativa, e se assim o é, esta escola deve deixar explícito o objetivo didático para a criança e desenvolver estratégias motivacionais para alcançá-lo de maneira voluntária e intencional, não precisando de subterfúgios para se efetivar (LIMA, 2008; LEIF; BRUNELLE, 1978), dessa forma o objetivo deste manuscrito é fazer uma reflexão sobre a importância dos jogos e as brincadeiras, para a aprendizagem.

2 COMO A ESCOLA INTERPRETA O BRINCAR?

A função assumida pelas instituições educacionais, de preparar a criança para as etapas de ensino posteriores, por meio de exercícios repetitivos de prontidão ou utilizando os jogos e as brincadeiras como recursos didáticos, é contrária à existência do brincar como práxis social infantil, pois, seus objetivos não coadunam com a espontaneidade e a liberdade, valores presentes na atividade lúdica infantil (CAMPOS, 1986; LAKATOS, 1991; LÜDKE; ANDRÉ, 1996; LEONTIEV et al, 1988; MAZZILLI, 1999; MICARELLO, 2003; MUTSCHELE, 1994; NÓVOA, 1991; RIVERO, 2001; SALTINI, 1997). Esses mesmos pesquisadores, em seus estudos referendam as recomendações do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que por sua vez chama a atenção dos professores para a necessidade de ter mais atenção com relação à utilização dos jogos e brincadeiras como recurso pedagógico na escola, e alertam para o cuidado de não descaracterizar os jogos e brincadeiras ou o trabalho escolar, mas utilizar ambos como estratégias de ensino, garantindo as especificidades desses dois tipos de atividades.

Experiências exitosas mostram que é possível trabalhar os jogo e as brincadeiras dentro da sala de aula, a partir da compreensão de que o trabalho pedagógico na educação infantil, precisa contemplar atividades diretivas e dirigidas pelos professores, mas também deverá incluir momentos não diretivos, que devem ser aproveitados para trabalhar a autonomia, o exercício de imaginação, de criação, reelaboração da realidade e tomada de consciência de si e do mundo (CRUZ, 2013; LIMA, 2008; MAGNANI, 1998).

A partir da presença de atividades diretivas que contemplam os componentes curriculares nas instituições de ensino da educação infantil, somadas aos jogos e brincadeiras, tidas como atividades de naturezas diferentes, concordamos com Lima (2008), quando este diz

que estas atividades podem ser utilizadas de forma complementar. Para o autor, esta visão dicotômica nasce da percepção equivocada de que os momentos de aprendizagem devem ser tratados com seriedade, e os jogos e as brincadeiras não cabem nesse conceito (BISCOLI, 2005; LIMA, 2008; MAGNANI, 1998).

3 POR QUE RECOMENDAMOS O USO DE JOGOS E BRINCADEIRAS

Os professores, ao secundarizar o jogo, estão deixando de explorar uma atividade que é considerada por diversos autores como Vygotsky (2003) e Leontiev (1988), como imprescindível no período pré-escolar.

Pesquisadores concordam que, quanto mais informações e conhecimentos a criança dominar, mais rico será seu repertório, nas atividades lúdicas. A riqueza e a fecundidade na dramatização de temas, na escolha de papéis, na utilização de objetos, na organização do espaço, na duração das atividades, estão estreitamente ligadas à qualidade das informações, vivenciadas nas outras áreas, destaque para o trabalho pedagógico com a Literatura Infantil, a Arte, a História, a Ciências, a Matemática e a Geografia (WAJSKOP, 1996).

Ao brincar, a criança desenvolve várias competências, entre outras, o pensamento, a vontade, memória, concentração, imaginação e a personalidade, competências estas que a preparam para a realização de atividades produtivas e para o mundo do trabalho (VENGUER, 1986; PINNA, 2013).

A proposta de utilizar de forma complementar às tarefas escolares, os jogos e as brincadeiras, exige do professor, um constante processo de formação e estudo, que o conduza a uma mudança de concepção, que o leve a entender e aceitar a criança como um ser interativo, imaginativo, ativo e lúdico, descortinando desse modo, o potencial de desenvolvimento que está por trás das brincadeiras e dos jogos (SOARES, 2005; ROJAS, 2007; PINNA, 2013).

Uma outra vertente presente no contexto educacional interpreta os jogos e brincadeiras apenas como atividades recreativas, que assinalam momentos que permitem o relaxamento, o gasto do excesso de energia excedente, de recreio, de descontração, acontecendo, quando as crianças não tem mais nenhuma atividade para desenvolver em razão das atividades passivas desenvolvidas na sala de aula (BISCOLI, 2005; LIMA, 2008; MAGNANI, 1998).

Os jogos e as brincadeiras servem de momentos de descanso das atividades sérias, um meio de recuperação física e psicológica, preparando as crianças para novas etapas do trabalho escolar. A brincadeira e o jogo são tratados como atividades de menor valor, pois contribuem no desenvolvimento do movimento e do corpo (BRASIL, 1998, p. 9).

Essa visão, que concebe de forma assimétrica as atividades do corpo e da mente, ao longo da história da civilização ocidental, equivocadamente privilegiou as operações mentais, tratando-as como mais elevadas, em razão de uma suposta função cortical superior,

secundarizando as ações feitas com o corpo, concebidas como menos importantes, já que se utilizavam de uma função cortical inferior (LIMA, 2008; LIMA, 2010).

Apesar de escolas e educadores ainda persistirem nas suas práticas pedagógicas fundamentadas nas operações mentais, é consenso para a neurociência, que o funcionamento do sistema motor interage com o sistema perceptivo, e exige uma coordenação diferenciada e integrada de uma imensa variedade de componentes neurais e musculares (ANTUNES, 1998a; 1998b; LIMA, 2008)

Entre as alternativas de jogos, temos os jogos simbólicos que também estão presentes nas práticas escolares. A proposta deste modelo de jogos é a sua utilização como meio para o equilíbrio e a recuperação psicológica. A aplicação desses jogos são extremamente importantes para que as crianças possam extravasar as emoções reprimidas, frustrações e sentimentos traumáticos causados por situações do cotidiano. Dessa forma, as situações lúdicas são oferecidas, nos espaços internos ou externos da escola, competindo aos professores selecionar e oferecer materiais adequados e tempo para que a criança possa desenvolver-se, restabelecer, e renovar seu equilíbrio emocional (SULLY, 1901; LEIF; BRUNELLE, 1978; ANGOTTI, 1994; GARDNER, 1995; DUARTE, 1996; MACHADO, 1998; BRASIL, 1998),

Outra tendência que norteia várias práticas educativas, na esfera dos jogos é a *Laissez-faire*, Essa visão concebe as atividades lúdicas como sendo de origem biológica ou natural e o seu aparecimento se dá em razão da maturação das crianças. Nesta abordagem, os adultos não impedem, contudo, não interferem, não influenciam e não enriquecem tais atividades, apenas observam e garantem tempo e espaço para que elas aconteçam. Podemos observar esta tendência, tanto na educação infantil, como nas séries iniciais do ensino fundamental, em que os espaços privilegiados são os parques, salas, quadras, pátios, gramados e caixas de areia (LIMA, 2008; CARNEIRO, 2007). Nesses espaços, as crianças reproduzem nos seus jogos apenas aquilo que é instigado pelo professor orientador e disposto no espaço pelo material colocado à sua disposição ou, então, as atividades que aprenderam de maneira informal, na rua, em casa ou pela influência da mídia. Os professores apenas disponibilizam os materiais, sem interferir nas atividades, por considerarem o jogo como atividade de natureza biológica e não como resultante da aprendizagem social (BRASIL, 1998; CARNEIRO, 2007).

Os jogos e as brincadeiras, não são apenas uma necessidade da criança, mas um direito que no Brasil, está garantido por diversos instrumentos legais, entre os quais, os Direitos Universais da Criança (1959), a Constituição Federal (1988), e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1989). Quando diversos instrumentos legais tentam preservar um direito básico, é sinal que ele não está sendo plenamente assegurado (LIMA, 2008).

Em diversas partes do mundo, surgiram associações internacionais preocupadas com o problema da redução do espaço e da negação do direito de brincar à criança, um exemplo de organização não governamental, o IPA, Associação Internacional pelo Direito de Brincar, se propõe em seus postulados defender esse direito. O IPA, através de suas pesquisas constatou

que, apesar dos avanços científicos nas diferentes áreas como a Antropologia, Sociologia, Filosofia, Pedagogia e Psicologia, essas ciências ainda não demonstraram a importância do brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil (DIAZ et al., 2009).

Observa-se nas instituições escolares, principalmente de Educação Infantil, uma pressa e uma preocupação exacerbada em antecipar o processo de escolarização. Alguns pais chegam mesmo a fazer ingressar o filho, de idade inferior, em classe com grupos de crianças mais velhas, acreditando que estão ganhando tempo na formação da criança (PEREIRA, 2000; CAVALLIERI, 2003; FARIA, 1999; GORCZEVSKI, 2005; HESSE, 1991; MACHADO, 2003; DORNELLES, 1989). Para que isso se concretize, os alunos são sobrecarregados de trabalhos escolares, principalmente na etapa final da educação infantil, o que reduz e não resguarda o tempo para o lúdico, privando a criança de um meio significativo e essencial para o desenvolvimento de seus potenciais (LIMA, 2008)

Antes do século XVIII, as crianças e adultos brincavam juntos, compartilhavam experiências e aprendizagens, após o século XVIII, passaram a ser segregadas e separadas do mundo adulto e atualmente, não é preciso muito esforço para verificar que até mesmo os espaços e as oportunidades das crianças brincarem entre si estão sendo negados (ARIÈS, 1981). Não estamos propondo a infantilização do adulto ou que a única atividade essencial na formação da criança seja o jogo ou a brincadeira, mas em concordância com os escritos de Aries (1981), reconhecemos que esses espaços de expressão e incorporação da cultura e de valores precisam ser respeitados e valorizados, e que conhecimentos, condições temporais, espaciais e materiais adequados devem garantir à criança o direito à infância e ao brincar.

Os jogos e as brincadeiras são apontados como valiosos recursos pedagógicos, que colaboram no desenvolvimento das múltiplas inteligências e das faculdades humanas das crianças, preparando-as para a sequência dos estudos, para as atividades de trabalho e de lazer (DORNELLES, 1989; HESSE, 1991; FARIA, 1999; LIMA, 2008; PEREIRA, 2000; CAVALLIERI, 2003; MACHADO, 2003; GORCZEVSKI, 2005; CARNEIRO, 2007; DIAZ et al., 2009). Na sociedade capitalista, os valores de produção, exacerbação da competição e do individualismo suprimem o lúdico, a espontaneidade, a criatividade e a cooperação, assim, nessas sociedades, a criança não é considerada na sua especificidade, mas sim como um projeto de adulto. As escolas e os pais têm medo de perder tempo com as atividades lúdicas e as negam. Em contrapartida, sobrecarregam a criança com uma série de obrigações sociais, antecipando tarefas para as quais ela ainda não está preparada (PICOLLI, 2006).

Afirma Marcelino (1997, p. 60) que:

A lógica da produtividade que impera na nossa sociedade, vinculou o lúdico à criança, faixa etária caracterizada pela improdutividade, mas que mesmo para ela, o lúdico vem sendo negado cada vez mais precocemente (...). A criança é vista apenas como promessa, um adulto potencial, em que se deve investir, o que gera o sentimento de inutilidade da infância. Sua única aspiração possível é tornar-se adulto.

4 RECOMENDAÇÕES SOBRE JOGOS E BRINCADEIRAS NO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (RCNEI)

O RCNEI (BRASIL, 1998), propõe a superação de duas tendências hegemônicas, na Educação Infantil.

A primeira, de caráter assistencialista, cuja ênfase do trabalho pedagógico na educação infantil está voltada apenas para o cuidado com a criança. Nessa perspectiva, a criança é tratada como ser carente, dependente e imaturo e a educação é vista como beneficência, ato de caridade e não um direito conquistado (BRASIL, 1998),

A segunda tendência de antecipação de escolaridade, presente tanto na rede pública como particular de ensino, dá ênfase, no trabalho pedagógico, para os conteúdos que são trabalhados no ensino fundamental. Acreditam os defensores dessa visão que o domínio precoce, de determinados conteúdos permite avanços na quantidade dos conteúdos trabalhados no nesta faixa escolar (PEREIRA, 2000; CAVALLIERI, 2003; FARIA, 1999; GORCZEVSKI, 2005; HESSE, 1991; MACHADO, 2003; DORNELLES, 1989). O tempo para jogar, imaginar, construir, relacionar-se é substituído pelo cumprimento de atividades e tarefas, muitas sem qualquer significado e sentido para a criança, porém, tratadas como necessárias para transmissão e treino dos conteúdos a serem dominados (LIMA, 1998; BRASIL, 1998),

Dessa forma é que na escola atual, a maior parte do tempo é destinada à alfabetização da linguagem oral, da escrita e da matemática, sem deixar tempo para as outras atividades, ficando a criança sobrecarregada de tarefas, lições de casa, livros, material apostilado, etc. (PEREIRA, 2000; CAVALLIERI, 2003; GORCZEVSKI, 2005; MACHADO, 2003). A maioria dos pais compartilha e cobra das instituições esse tipo de trabalho pedagógico. Algumas escolas chegam ao cúmulo de impor situações de reforço, isto é, uma carga suplementar de aulas para que possam suprir as deficiências da criança da educação infantil (LIMA, 2008).

O RCNEI (BRASIL, 1998), ainda destaca, que o objetivo da educação infantil é o de contribuir para a aprendizagem e para o desenvolvimento das múltiplas linguagens, formar para a cidadania e respeitar e garantir o direito da criança à infância. Este documento, ressalta que o objetivo principal da educação infantil é investir no desenvolvimento integral do educando, porém, na prática, observa-se uma tendência que privilegia um ou outro aspecto do comportamento humano, sendo eles físico, cognitivo, afetivo, ético, estético, social e emocional (BRASIL, 1998). O mesmo documento recomenda que as instituições infantis devem proporcionar experiências prazerosas, diversificadas, respeitar o direito da criança de brincar e oferecer condições adequadas para que ela possa desenvolver a sua personalidade, em seus aspectos psicológicos, na capacidade de expressão, de comunicação e de interação social.

Concluindo, os Referenciais Curriculares Nacional Para a Educação Infantil, afirmam que a responsabilidade pela formação da criança não é apenas da escola, mas deve ser compartilhada pela família, uma vez que a criança enquanto sujeito histórico e social, pensa e sente o mundo de um jeito próprio e tem a sua família como ponto de referência. A interação,

desde o seu nascimento, com pessoas e objetos, cria necessidades e motivos, desperta na criança a curiosidade e a motiva a conhecer o mundo natural e social, e a ampliar as suas relações resultante de um intenso trabalho de criação, reelaboração e incorporação (BRASIL 1998).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos e brincadeiras, segundo o RCNEI (BRASIL, 1998), são representações, simbólicas, orientadas pelo significado e pela atitude mental, e devem ser atividades desenvolvidas pela escola, espaço onde a criança pode experimentar e internalizar o mundo, sem pressão e sem medo de errar, ao brincar, as crianças recriam e repensam os acontecimentos e os valores, dessa forma os jogos e as brincadeiras favorecem o desenvolvimento da autoestima, permite a interiorização de modelos dos adultos e promovem a incorporação de conhecimentos em conceitos gerais (LIMA, 2008). Nessas atividades, a criança é livre para escolher os parceiros de jogo, os papéis que deseja representar, os materiais, os procedimentos, as suas operações, porém, são limitadas pelas condições, pelos papéis representados e pelas regras, fatores que colaboram para o desenvolvimento moral e social das mesmas (BRASIL, 1998).

Ao professor cabe o papel de ajudar a estruturar o espaço e o tempo de brincar das crianças, observando as brincadeiras, este pode compreender melhor as atividades e os comportamentos (LIMA, 2008).

Defende o RCNEI (BRASIL, 1998), que as instituições infantis devem contemplar e conciliar as atividades de trabalho escolar com o jogo infantil. Cada uma das atividades tem a sua especificidade e natureza e elas se complementam e colaboram no processo de desenvolvimento integral da criança. A análise do RCNEI reafirma a posição assumida de que, para utilizar o jogo como recurso pedagógico, é necessário ter clareza sobre a natureza e as características dessa atividade, pois, se o educador não souber distinguir e compreender o que é o jogo e o que é brincadeira, e qual a sua importância no desenvolvimento da criança, ele pode descaracterizar tanto o trabalho escolar quanto os jogos e as brincadeiras.

O jogo e as demais atividades didáticas possuem características distintas, porém são conciliáveis e se complementam no trabalho pedagógico, colaborando na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Piaget (1990), também concebe os jogos e a aprendizagem como atividades de naturezas diferentes, para ele, nas atividades lúdicas, a criança é livre para escolher o conteúdo, a forma, os meios, os objetivos e o tempo que gastará na sua realização, quando, porém, algum fator externo pressiona a criança a um esforço adaptativo, ocorre a mudança da natureza da atividade, essa deixa de ser jogo e ocorre o equilíbrio entre a acomodação e a assimilação, transformando-se numa situação de trabalho ou de adaptação, ocorrendo a aprendizagem.

Nas situações de aprendizagens, a criança deve se submeter às exigências da realidade, o jogo, entretanto, é um mecanismo que ela utiliza para submeter a realidade às

suas possibilidades de assimilação. Portanto, apesar de serem atividades de naturezas diferentes, elas não se excluem e, na perspectiva de Piaget (1990), cada uma tem o seu valor e sua importância (BENJAMIN, 1984; ARIÈS, 1981; ANGOTTI, 1994; ALMEIDA, 2002).

Dessa forma recomendamos os jogos e brincadeiras como instrumentos pedagógicos na educação infantil, desde que de forma planejada inseridos dentro do planejamento escolar, e acompanhados de perto pelos professores, com objetivos claros e partilhados com os educandos de forma a garantir o desenvolvimento de habilidades e competências que irão garantir a formação das crianças, e a continuidade de seus estudos.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, O. A. **A Educação Infantil na história, a história na Educação Infantil**. In: 14º Congresso Brasileiro de Educação Infantil OMEP/BR/MS. Campo Grande, MS: OMEP, 2002.

ANGOTTI, M. **O trabalho docente na pré-escola – Revisitando teorias, descortinando práticas**. São Paulo: Pioneira, 1994.

ANTUNES, C. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998 a.

ANTUNES, C. As inteligências múltiplas e seus estímulos. Campinas: Papirus, 1998 b.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ASSEMBLÉIA DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos da Criança**, 1959. Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935, e 1º do Decreto nº 50.517, de 2 de maio de 1961. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. Acesso em: 10 de maio de 2017.

BISCOLI, I. Â. **Atividade lúdica uma análise da produção acadêmica brasileira no período de 1995 a 2001**. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI Nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 10 de maio de 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 10 de abril de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. Revisão Técnica e Versão Brasileira adaptada por Wajskop, Gisela- São Paulo: Cortez, 1995. Coleção questões da nossa época.

- CAMPOS, D. M. S. **Psicologia da Aprendizagem**, 19º ed., Petrópolis: Vozes, 1986.
- CARNEIRO, M. A. B. **A redescoberta do brincar**. In: IX Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores. Universidade Estadual Paulista, 2007.
- CAVALLIERI, A. **Responsabilidade Penal**. Revista Jurídica Consulex, Ano VII, nº 166, 15 de dezembro de 2003.
- COLOMBO, A. A.; VIOLATO, P. R. S. As brincadeiras cantadas e o desenvolvimento infantil: espaço de reflexão da prática formativa do professor. In: IX Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores. Universidade Estadual Paulista, 2007. Disponível em: www.unesp.br/prograd/ixcepf/Arquivos%202007/1eixo.pdf. Acessado em 227 de maio de 2017.
- CRUZ, E. P. **Classificação na educação infantil: o que propõem os livros e como é abordada por professores**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2013.
- DÍAZ F.; BORDAS, M.; GALVÃO, N.; MIRANDA, T. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Santo, E. S. et al. (orgs.). Salvador: EDUFBA, 2009.
- DORNELLES, J. R. W. **O que são Direitos Humanos**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- DUARTE, N. **A individualidade para si. Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- FARIA, A. L. G. **A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil**. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 20, n. 69, dez. 1999.
- GARDNER, H. **Estruturas da Mente – A teoria das múltiplas inteligências**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GORCZEVSKI, C. **Direitos Humanos – Dos primórdios da humanidade ao Brasil de Hoje**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2005.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.
- LEIF, J.; BRUNELLE, L. **O Jogo pelo Jogo: a atividade lúdica na educação de crianças e adolescentes**. Tradução Júlio César Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4.ed. São Paulo: Ícone: EDUSP, 1988.
- LIMA, A. P. O modelo estrutural de Freud e o cérebro: uma proposta de integração entre a psicanálise e a neurofisiologia. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 37(6):270-277, 2010.
- LIMA, J. M. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1996.

- MACHADO, M. T. **A proteção constitucional de crianças e adolescentes e os direitos humanos**. São Paulo: Manole, 2003.
- MACHADO, M. M. **A Poética do Brincar**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- MARCELINO, N. C. **Estudos do lazer: uma introdução**. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 1997.
- MICARELLO, H. A. L. S. **A formação de profissionais da educação infantil: Em foco, a relação teoria e prática**. Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 2003.
- MAGNANI E. M. O Brincar na Pré-Escola: Um Caso Sério? (Dissertação de Mestrado). Programa de Educação Psicologia Educacional Universidade Estadual de Campinas. 1998
- MUTSCHELE, M. S. **Problemas de aprendizagem da criança: causas físicas, sensoriais, neurológicas, emocionais, sociais e ambientais**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1994.
- NÓVOA, A. **Concepções e práticas da formação contínua de professores**. (org.). Formação contínua de professores: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.
- PEREIRA, T. S. **O Melhor interesse da criança**. In_O Melhor Interesse da Criança: Um debate Interdisciplinar. Rio de Janeiro: Renovar, 2000.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1990.
- PICOLLI, J. **O processo de mercadorização do brinquedo e as implicações para a educação da infância**. (Dissertação de Mestrado). Centro de Ciências da Educação Programa de Pós-Graduação em Educação. UFSC, Santa Catarina. 2006.
- PINNA, L. G. C. **Ludicidade dos jogos teatrais no ensino e aprendizagem de ciências**. (Dissertação de Mestrado). Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- RIVERO, A. S. **Da educação pré-escolar à educação infantil: um estudo das concepções presentes na formação de professores no curso de pedagogia**. Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 2001.
- ROJAS, J. **Jogos, brinquedos e brincadeiras: a linguagem lúdica formativa na cultura da criança**. Campo Grande: UFMS, 2007.
- SALTINI, C. J. P. **Afetividade & inteligência**. Rio de Janeiro: DPA, 1997.
- SOARES, I. M. F. **Se der a gente brinca: crenças de professos sobre ludicidade e atividades lúdicas**. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.
- SULLY, J. **Ensayos de psicologia de la infancia**. Trad. do inglês. Moscou: 1901.
- VENGUER, L. **Temas de Psicologia Pré-escolar**. Havana: Pueblo y Educacion, 1986.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores**. Org. Michael Cole et al. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 191 p. 169.

WAJSKOP, G. F. **O brincar na Educação Infantil.** Cadernos de Pesquisa. Campinas: Unicamp. v. 92, 1995. p. 62-69.