

## **A LUDICIDADE COMO PROMOTORA DAS CULTURAS DA INFÂNCIA: PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE PRUDENTE**

Leonardo de Angelo Orlandi (FCT-UNESP); José Milton de Lima (FCT-UNESP); Márcia Regina Canhoto de Lima (FCT-UNESP) – PIBIC/CNPq  
Eixo Temático - 3

### **1. INTRODUÇÃO**

Este trabalho é produto de uma pesquisa de Iniciação Científica- PIBIC/CNPQ, que foi desenvolvida em uma Instituição Municipal de Educação Infantil, no município de Presidente Prudente. Tal pesquisa originou-se de um projeto maior intitulado: “*Culturas da Infância no contexto educacional*”, composto por docentes e por discentes do curso de Educação Física e Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, Campus de Presidente Prudente, todos membros do CEPELI - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Ludicidade e Infância, do qual o Grupo de Pesquisa: “*Cultura Corporal: saberes e fazeres*” faz parte. O trabalho ainda contou com a colaboração de educadores da instituição parceira. Tal projeto teve a intenção prática de proporcionar aos professores da rede básica de ensino de Presidente Prudente formação na área de jogos e brincadeiras.

Nesse sentido entende-se que a criança na nossa sociedade atual tem espaço reservado a ela, mas isso nem sempre foi assim. No período dos séculos XII ao XVII, a infância teve diferentes conotações dentro do imaginário do homem em todos os aspectos: sociais, culturais, políticos e econômicos de acordo com cada período histórico. Desse modo, apoiado em recursos lúdicos, buscou-se aprofundar no entendimento do funcionamento da apropriação da criança às suas próprias culturas, ações, atuações e posições diante das situações problemas encontradas no desenrolar de suas atividades diárias. Os conhecimentos resultantes da execução dessa pesquisa serviram de suporte para o emprego de atividades na Educação Infantil de modo adequado e consciente.

No que concerne a equipe relata-se que esta foi formada por pesquisador, orientadora, educadoras, coordenadora e diretora da EMEI (Escola Municipal de Ensino Infantil) parceira, que buscou atingir por meta principal descrições da realidade das crianças e seus anseios frente a pré-escola. Desse modo, utilizou-se diversos métodos, adaptando-os à população interessada com dinamismo, flexibilidade e adequação ao contexto vivido. Os resultados obtidos e construídos permitiram responder às perguntas, formular hipóteses para buscar solucionar o problema e construir o saber, além de explicitar algumas falhas decorrentes do processo.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A infância não pode ser vista como um dado universal nem como uma categoria natural, mas, essencialmente, como uma construção histórica, cultural e social. Só que este conceito nem sempre foi tratado assim.

Como outrora nos reportou Ariès (1981), a criança sempre esteve presente em todos os períodos da nossa trajetória humana, entretanto, o conceito de infância, enquanto categoria social, começou a ser revelado e estruturado entre o século XVIII e XIX. Antes, na história da humanidade, sempre o que se fez foi negar as crianças como ser categórico, asseverando-se a sua relação ao adulto. As crianças e os adultos não eram vistos como um duo inseparável, tanto que a origem etmológica da palavra infância é derivada da expressão latina “infante”, que no Novo Dicionário Aurélio significa aquele que não fala.

Heywood (2004, p. 29) afirma que palavras medievais “costumavam ser vagas no que diz respeito à estimativa de idades e se caracterizavam pela ambiguidade com relação à linguagem nessa área”. O autor infere que “palavras para ‘criança’, como *puer*, *kneht*, *fante*, *vaslet ou enfes*, eram muitas vezes desviadas para indicar dependência ou servidão” (HEYWOOD, 2004, p. 29). Essas concepções não estão presentes apenas na literatura, elas estão impregnadas no ideário de pessoas que trabalham com crianças pré-escolares.

Portanto, uma visão adultocêntrica, que não valorizava a criança e seus modos peculiares de viver. Diferente do período moderno, a infância, não tinha privilégios, regalias, era vista como um ser substituível, que tinha um sentido utilitarista na sociedade. Aos sete anos de idade a criança já era introduzida na vida adulta, desempenhando tarefas, imitando pai e mãe, aprendendo ofícios, tornando-se assim, útil e necessária à economia familiar.

A criança era entendida como antagonista ao adulto, tornando-se assim, essa etapa da vida, uma preparação para a vida adulta, um “vir a ser”. Ela era entendida como um adulto em miniatura, tanto que Ariès (1981) destaca que a conotação de infância em cada período teve diferentes compreensões influenciadas pelos aspectos: políticos, econômico, social e cultural. Sendo assim, o desenvolvimento das capacidades das crianças se dava a partir das relações que mantinham com os mais velhos. Ariès (1981) ainda destaca os grandes índices de mortalidade infantil que se deram nesse período, porque crianças eram jogadas e descartadas, tudo em vista de uma sociedade totalmente utilitarista. A intenção era de seleção, procurava-se obter um espécime mais aprimorado, forte e saudável.

Segundo Ariès (1981), as mudanças com relação aos cuidados com a criança, só

ocorrem no século XVII, com a interferência dos poderes públicos e com a preocupação da Igreja em não aceitar o infanticídio. A partir desse momento, cuidar das crianças seria um trabalho realizado exclusivamente pelas mulheres, já que as amas e parteiras agiam como protetoras dos bebês. Rosseau (1995), apesar de suas concepções naturalistas, contribuiu significativamente na mudança do imaginário social, revelando que a mente infantil opera diferentemente do adulto, ou seja, a mente infantil não é nem carente, nem insuficiente, mas se estrutura de outra forma. Com esse pensador, nasce uma filosofia da educação, ou da formação do homem, que rompe com o ensino cumulativo e a pregação de preceitos em que simultaneamente aparece um forte afeto pela criança.

Assim, de acordo com Sarmiento & Cerisara (2004, p. 10), a idéia de infância é uma idéia moderna, visto que durante muito tempo as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial. Se historicamente as crianças foram tratadas dessa forma, como são consideradas hoje essas mesmas crianças na educação infantil? O olhar dos educadores valoriza essas crianças? Consideram-na como fruto de relações históricas, como um sujeito que se apropria e reinventa o mundo através de seus pares?

As culturas infantis representam um modo peculiar de considerar a infância, suas relações e interações com o mundo. Sarmiento (2004, p. 21), revela que “a questão fundamental no estudo das culturas da infância é a interpretação da sua autonomia, relativamente aos adultos”. O autor considera “que as crianças realizam processos de significação e estabelecem modos de monitorização da acção que são específicos e genuínos” (SARMENTO & CERISARA, 2004, p. 21).

Nesse sentido, procurou-se investigar, identificar e analisar como a concepção de infância era compreendida no contexto da Educação Infantil e, especificamente, como era trabalhado um dos eixos estruturadores dessas culturas que de acordo com Sarmiento (2004), é a ludicidade.

Sarmiento & Cerisara (2004) afirmam que a ludicidade, entendida, neste texto como sinônimo de jogos e brincadeiras, representa um pilar das culturas da infância. Mesmo, que sua conotação esteja estreitamente associada à infância e às crianças, esse ideário ainda é considerado irrelevante ou de pouco valor, do ponto de vista da educação formal, na sociedade contemporânea.

Marcellino (1990) infere que a ludicidade é assumida frequentemente como oposição ao trabalho, tanto no contexto escolar quanto no cotidiano familiar. Tal ótica parte da premissa que a brincadeira é uma atividade considerada menos importante, uma vez que não se vincula ao mundo produtivo, isto é, não gera resultados esperados. A recorrência dessa concepção tem provocado a redução dos espaços e tempos do brincar, à medida que avançam os anos da Educação Infantil.

No entanto, o lúdico privilegia a criatividade, a socialização, a expressão, a inventabilidade, a autonomia e a imaginação e, por sua própria ligação com o prazer e a emoção, facilita o processo de humanização no interior das pré-escolas.

Produções teóricas de diversos autores, destaque para Pestalozzi, Fröebel, Rousseau, Montessori, Freinet, Wallon, Piaget, Vygotsky, Brougère, Sarmiento, Lima, Kramer e Marcellino revelam a importância da ludicidade para o desenvolvimento e a aprendizagem, e infelizmente, a ampla produção teórica não conseguiu modificar concepções e práticas educativas que reduzem o lúdico a uma mera atividade paralela, de menor importância no contexto da formação da criança.

A investigação aqui proposta lançou o seu olhar sobre as rotinas de uma instituição de Educação Infantil, contemplando a prática educativa das professoras com as crianças, a estrutura física, o acervo material da instituição e atuação dos outros atores escolares, nas suas respectivas funções, buscando identificar se o lúdico estava presente e era valorizado no contexto escolar.

Contrariamente à visão que desconsidera a ludicidade, pode-se identificar, atualmente, um discurso generalizado em torno da “importância do lúdico”, presente não apenas nas mídias e nas publicidades produzidas para a infância, mas também nos programas, currículos e projetos políticos pedagógico das instituições educacionais.

Nesse contexto, no início do trabalho elaborou-se a seguinte indagação: a ludicidade tem sido encarada pelas professoras da instituição de Educação Infantil como dimensão cultural que influencia na constituição do conhecimento e na formação humana? Ou tem sido apenas privilegiada para o gasto de energia excedente das crianças ou para o ensino das habilidades e dos conteúdos básicos de outras ciências, desprezando as possibilidades das atividades lúdicas de formação cultural e de desenvolvimento humano?

Borba (2006, p. 35) afirma que “na realidade, tanto a dimensão científica quanto a dimensão cultural e artística deveriam estar contempladas nas práticas educativas voltadas às crianças”. Contudo, é preciso que educadores e estruturas escolares, que atendem essa faixa etária, concebam a ludicidade como recurso pedagógico (LIMA, 2008) e eixo das culturas da infância (SARMENTO & CERISARA, 2004). Na prática, o que se observa é que muitas vezes os professores sentem-se aprisionados por horários, conteúdos rigidamente estabelecidos e representações de pais, gestores e coordenadores sobre as finalidades da Educação Infantil e não encontram espaço para estabelecer uma prática educativa que incorpore a fruição do lúdico e do estético. Dessa forma, é preciso produzir suportes teóricos que subsidiem aberturas, tempos e espaços para que possamos, juntamente com as crianças, brincar, reinventar e produzir cultura.

Nessa perspectiva, Marcellino (1996, p. 23) aponta que, reconhecer o lúdico é reconhecer a especificidade da infância: permitir que as crianças sejam crianças e vivam como crianças; ocupar-se do presente, porque o futuro dele decorre; é esquecer o discurso que fala da criança e ouvir as crianças falarem por si mesmas.

Diante do exposto, entende-se a atividade lúdica como mola propulsora do desenvolvimento infantil e como elemento que se articula aos processos de aquisição da cultura e de humanização da educação.

Entre várias pesquisas, os estudos da Psicologia Infantil, na vertente da Teoria Histórico Cultural revelam que o brincar é um importante componente psicológico, fonte de aprendizagem e de desenvolvimento. De acordo com Vygotsky (1991), o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, além de atuar como mecanismo de construção de relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

No que concerne à questão metodológica, tal concepção se afasta da visão preponderante da ludicidade como atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais. Vygotsky (1991) ressalta que, se por um lado a criança, de fato, reproduz e representa o mundo, por meio das situações criadas nas atividades lúdicas, por outro, tal reprodução não se faz passivamente, mas mediante um processo ativo de reinterpretação do mundo, que dá margens à invenção e à produção de novos significados, saberes e práticas.

A observação das crianças em situações lúdicas permite conhecê-las melhor, compreendendo sua vida social, pois uma parte de seus mundos e experiências revelam-se nas ações e significados que perpassam suas brincadeiras, pois o brincar está vinculado àquilo que os sujeitos conhecem e vivenciam. Com base em suas experiências, eles reelaboram e reinterpretem situações de sua vida cotidiana e de seus contextos socioculturais, combinando e criando outras realidades.

O brincar, desse modo, envolve processos complexos de articulação entre o já estabelecido e o novo, entre a teoria e a experiência, a memória e a imaginação, a realidade e a fantasia. A imaginação, constitutiva do brincar e da humanização dos homens, é um importante componente psicológico que tem início na infância e permite aos sujeitos se desprenderem das restrições impostas pelo contexto imediato para, então, transformá-lo.

A ludicidade é um fenômeno da cultura, sendo esta compreendida como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. É também um dos pilares da constituição das culturas da infância, entendidas, de acordo com Sarmiento & Cerisara

(2004) como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo.

Duas perspectivas configuram as atividades lúdicas: a primeira as considera, ao mesmo tempo, produto e prática cultural, ou seja, um patrimônio cultural, fruto das ações humanas transmitidas de modo inter e intrageracional. Já a segunda, entende as brincadeiras como forma de ação que cria e transforma significados sobre o mundo (BORBA, 2006).

Nesse sentido, procurou-se fazer interlocuções com a Sociologia da Infância e com a Teoria Histórico-Cultural, partindo do pressuposto que a interdisciplinaridade e a complementariedade pode contribuir para uma melhor e mais ampla compreensão do fenômeno estudado.

A preocupação em utilizar essas duas correntes teóricas decorreu da intenção de conhecer com mais propriedade a criança e, assim, obter mais subsídios para analisar seus modos peculiares de apropriação da cultura.

Teve-se clareza de que os enfoques teóricos empregados revelam contextos, origens e alguns pressupostos divergentes; entretanto, ainda que haja diferenças, em determinados aspectos existem também aproximações que auxiliam o entendimento da ludicidade como elemento da cultura infantil.

Assim, tanto a Psicologia Histórico Cultural, ancorada em estudos de Vygotsky, Elkonin, Leontiev e outros seguidores, quanto a Sociologia da Infância discordam de vertentes que concebem o desenvolvimento humano de forma universal e natural. As duas correntes entendem a cultura sobre a perspectiva crítica, na qual revelam as intenções e preocupações com a educação numa dinâmica intensa com a realidade social.

No sentido dessa relação, Arce & Duarte (2006), inferem que a brincadeira como atividade social é determinante para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, entre outras, a atenção, a concentração, o pensamento, a imaginação, a vontade, a memória e o domínio de si. Apesar de terem uma base biológica, essas funções se desenvolvem fundamentalmente em decorrência da relação do indivíduo com o mundo e com os objetos produzidos historicamente pelos seres humanos.

A proposição da Histórico-Cultural afirma também que a brincadeira é a atividade principal da criança no período de 3 a 6 anos, na qual acontece, justamente, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Assim, de acordo com Vygotsky et al (1988, p. 65), a atividade principal é aquela “cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços da personalidade da criança, em um certo estágio do seu desenvolvimento”.

Desse modo, parte-se do pressuposto de que a Teoria Histórico-Cultural e a Sociologia da Infância refutam as tendências pedagógicas que concebem o ensino de forma natural e espontânea e defendem a ideia de que o processo de ensino-aprendizagem é dialético, ou seja, não se estabelece apenas na reprodução ou na transmissão de elementos, mas também na relação desses conteúdos com os processos de significação (criação) humanos, na qual é gerada a (re) construção de elementos culturais novos e distintos.

Nessa perspectiva, de acordo com Elkonin (1998), o professor atua como mediador do processo de aprendizagem e, por conseguinte, precisa conhecer as forças que impulsionam o desenvolvimento da criança, o qual, para que seja multilateral e completo, pressupõe a plena utilização de sua capacidade no limite de cada período. Conhecendo a periodização do desenvolvimento psíquico, o educador poderá organizar um sistema educacional capaz de intervir positivamente na sucessão dos diferentes estágios. A confluência da periodização do desenvolvimento psíquico com a periodização pedagógica é o que vai possibilitar uma ação educativa eficaz e intencional. Assim, o professor torna-se responsável pela organização do ambiente e dos materiais necessários para a realização das atividades e pela utilização das diferentes linguagens e objetos, de modo que as crianças possam ter acesso aos diversos elementos da cultura e descobrir o mundo ao seu redor.

Nessa ótica, é urgente reconhecer a especificidade da infância, permitindo que a criança viva o seu tempo aqui e agora, de forma que as culturas da infância sejam valorizadas no cotidiano da educação infantil, e que as atividades lúdicas permeiem a prática dos educadores que trabalham nesse nível de ensino. Sendo assim, reivindica-se um espaço infantil onde as crianças sejam compreendidas como atores sociais, pois é nesse local que acontecem suas mais diversas apropriações e produções culturais.

### **3. OBJETIVOS**

Investigar e compreender como são concebidas as Culturas da Infância em duas salas de Educação Infantil: Pré-I e Pré-II, em uma Escola Municipal no Município de Presidente Prudente, isso com ênfase nos aspectos: sociais, culturais, políticos e econômicos.

Identificar e analisar, como é trabalhado o eixo “ludicidade”, nestas duas salas de Educação Infantil;

Levantar indicativos que possam colaborar com o trabalho pedagógico na Educação Infantil e na formação inicial deste discente, no que diz respeito as atividades que privilegiem os interesses presentes nas culturas infantis.

#### **4. METODOLOGIA**

Para que os dados fossem devidamente analisados e interpretados, transformando-se em conhecimentos relevantes para a área, selecionou-se a Etnografia como procedimento técnico escolhido. Tal procedimento é um método oriundo da antropologia e procura estudar a sociedade e a cultura, seus valores e práticas, a partir de sua “descrição densa”, entendida como mais do que a mera compilação de fatos externos ao pesquisador, busca, entre outras coisas, estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante (VIÉGAS, 2007). Segundo o autor, a etnografia tem como base o trabalho de campo, implicando em: estar em um local, participar, observar, conversar e registrar as experiências por escrito.

Desse modo, a investigação contou com a participação de duas educadoras pré-escolares, duas auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI) e quarenta crianças, entre quatro e cinco anos de idade, distribuídas no: Pré I e Pré II. As atividades realizadas através do emprego de atividades lúdicas (jogo e brincadeira) foram desenvolvidas às quartas-feiras na EMEI, no período das 9h00 às 16h00, com duração de 50 minutos em cada sala, ministradas pelo pesquisador em parceria com a educadora da referida sala, auxiliado por três alunos colaboradores vinculados ao grupo de pesquisa “Cultura Corporal: Saberes e Fazeres” da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, Campus Presidente Prudente. Para o registro das observações adotou-se os procedimentos de anotar a data do evento, a turma escolar, o nome das crianças, o espaço de realização das atividades, a temática do brincar, os aspectos desenvolvidos, as ações realizadas pelas crianças e as conversas ocorridas durante a brincadeira.

As propostas desenvolvidas elaboradas a partir dos conhecimentos adquiridos ao longo do trabalho, contribuíram para o desenvolvimento das crianças. Portanto, a revisão do referencial teórico dos autores que estudam o tema em questão, ocorreu concomitantemente com a intervenção, o que contribuiu para garantir a confiabilidade dos resultados e das conclusões apresentadas no presente trabalho com as crianças e educadoras da Instituição de Educação Infantil, refletindo sobre questões que possam auxiliar a sua formação profissional e a ampliação de conhecimentos sobre o tema. Logo, a etnografia foi um instrumento de compreensão da instituição, na qual buscou-se questioná-la, avaliá-la e, conseqüentemente, o entendimento, exigiu formas de ação e tomada consciente de decisões.

#### **5. RESULTADOS E DISCUSSÕES**



No atual contexto em que vivemos, a Instituição de Educação Infantil pesquisada valoriza e compreende as culturas da infância por vários motivos. Entre eles, destaque para: a auscultação das vozes infantis; busca de parcerias para aperfeiçoamento das rotinas pedagógicas; distribuição de horários condizentes com as atividades principais da infância (Pré I – 37,5% destinado a atividades lúdicas e Pré II por volta de 30%); oferecimento de espaço adequado (1.110m<sup>2</sup>) para a prática lúdica; Arcabouço teórico (Projeto Político Pedagógico) condizentes com a prática estabelecida; e finalmente as interpretações das educadoras em torno da criança demonstraram que suas concepções acolhem a criança como um ser categórico e que possui raiz social.

As crianças interagem com outras pessoas e instituições, reagem frente aos adultos, desenvolvem estratégias para atuar no mundo social. As culturas da infância estruturam-se nessas relações e interações, manifestando-se na sociedade em que a criança está inserida. Durante o percurso da pesquisa, notou-se vários avanços a respeito dessa temática, principalmente em relação às rotinas pedagógicas da EMEI pesquisada. Ficou evidenciado que em seus horários, 30% a 40% do tempo eram destinados às atividades importantes da infância, sendo o restante do tempo destinado às atividades consideradas essenciais a cada faixa etária.

Em relação às crianças houve vários avanços, entre eles: na oralidade, um amplo desenvolvimento dos elementos psicomotores (coordenação, lateralidade, noções de espaço e tempo, esquema corporal), maior interação entre as crianças, avanços na maneira de brincar, maior envolvimento e participação nas atividades coletivas, aumento da criatividade, da capacidade simbólica e da concentração.

Enfim, conclui-se que assumir a concepção da pesquisa é uma opção política que o educador deve tomar, e que o trabalho desta pesquisa valorizou os aspectos infantis e trouxe as educadoras uma análise diferente da realidade e mostrou uma opção que, apesar de reconhecer os problemas encontrados nesta sociedade excludente e opressora, existem alternativas para lutar contra a morte dos sonhos e das utopias.

## **5. CONCLUSÕES**

As mudanças que ocorreram na concepção e na prática educativa visam à autonomia das crianças, superando assim tendências espontaneístas ou muito diretivas que dificultam um novo olhar para a infância na prática educativa desta fase de Educação Básica. O conhecimento e o domínio do pressuposto da sociologia da infância e do eixo estruturador, denominado ludicidade foram o norte para o desenvolvimento da pesquisa, pois permitiram condições para favorecimento de atividades que atendem aos interesses e necessidades da criança, contribuindo assim para favorecimento da compreensão dos

atores escolares em relação à infância, que a muito tempo já não é a mesma. O processo de auscultação das vozes infantis foi imprescindível para o entendimento das culturas infantis. No desenrolar do trabalho encontrou-se formas peculiares de interação das crianças e modos significativos de interpretação da realidade social. Tal processo auxiliou na reflexão de uma educação baseada nas atividades principais da infância e de sua compreensão dentro da Instituição. Para finalizar, cumpre parafrasear Carlos Drummond de Andrade, ao dizer sabiamente que “brincar com criança não é perder tempo, é ganhá-lo, se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados, em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem”.

## 6. REFERÊNCIAS

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

ARCE, A. DUARTE, N. *Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006.

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

BEÁTON, G. A. *La persona en el Enfoque Histórico Cultural*. São Paulo: Linear B, 2005. 238p.

BORBA, A. M. *O brincar como um modo de ser e estar no mundo*. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Org. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento.- Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. 135p.

CORSARO, W. A. *Acção colectiva e agência nas culturas de pares infantis*. Indiana, USA: University, Bloomington, 2005.

HEYWOOD, C. *Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente/ Colin Heywood; trad. Roberto Cataldo Costa*. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

LIMA, J. M. *O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-reitoria de Graduação, 2008 157p.

MARCELLINO, N. C. *Pedagogia da animação*. Campinas: Papyrus, 1990.

MARCELLINO, N. C. *ESTUDOS DO LAZER uma introdução*. 3. ed. Campinas: Autores Associadas, 1996.

ROUSSEAU, J. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SANTOS, L. A. T. O brinquedo na educação infantil como promotor das culturas da infância e humanização. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente. Disponível em:  
<[http://www4.fct.unesp.br/pos/educação/teses/2010/Larissa\\_trindade\\_santos.pdf](http://www4.fct.unesp.br/pos/educação/teses/2010/Larissa_trindade_santos.pdf)>  
Acesso em: 09 dez. 2010

SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Lisboa: Asa Editores S.A. 2004.

VIÉGAS, L. S. *REFLEXÕES sobre a pesquisa etnográfica em Psicologia e Educação*. Salvador jan/jun 2007. Disponível em:<<http://www.faculdadesocial.edu.br/dialogospossiveis/artigos/10/09.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2009.

VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 4. ed. São Paulo: Ícone: EDUSP, 1988.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.