

**BOLA DE MEIA, BOLA DE GUDE: REFLEXÕES SOBRE
SABERES E FAZERES DA CULTURA DA INFÂNCIA**Cilene Nascimento Canda¹**RESUMO**

O presente artigo trata do campo da cultura lúdica infantil, a partir da desmistificação de três tipos preconceitos encontrados na prática educativa escolar: a visão adultocêntrica de cultura, o uso do lúdico como recreação ou passatempo e a concepção de jogo ou da brincadeira como mero recurso didático. Com vistas a desmistificar tais preconceitos, o texto é embasado teoricamente pela abordagem sociointeracionista e salienta as características inerentes à cultura lúdica, principal responsável pela formação simbólica da criança e pela sua imersão na sociedade.

Palavras-chave: Cultura lúdica - Infância – Formação simbólica.

1 Vai, vai, vai começar a brincadeira: desmistificando preconceitos e introduzindo reflexões

No presente texto, são abordadas as singularidades da infância e as características da cultura lúdica infantil, assumidas como bases para a compreensão do processo educativo que dê conta do atendimento às necessidades da criança, no que se refere ao aprender, a brincar e a produzir saberes e fazeres culturais. A reflexão sobre a importância da cultura lúdica merece destaque, por apresentar aspectos como a ampliação da leitura de mundo, a efetivação de vínculos afetivo-sociais e a ampliação do repertório simbólico e lingüístico indispensável para a participação da vida em sociedade.

Para dar início a tais reflexões, é importante aprofundar a compreensão sobre ludicidade, desmistificando três preconceitos históricos em relação à cultura infantil. A **primeira** questão a ser desmistificada diz respeito à concepção de cultura como algo restrito à produção do adulto, destituindo as populações infantis do seu potencial de criação e desvalorizando a experiência lúdico-cultural do currículo escolar, bem como do cotidiano da vida social das crianças. Este posicionamento reforça o estigma da incapacidade da criança de apreciação e de produção de saberes e fazeres da cultura e,

¹ Professora Adjunta do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB). Mestra em Educação e doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (PPGAC/UFBA).

Endereço eletrônico: cilenecanda@yahoo.com.br

geralmente, apresenta uma visão adultocêntrica para explicar fatos, símbolos e conhecimentos da vida.

Considerando que “cada cultura tem maneiras distintas de ver a criança, de tratar e educar” (KISHIMOTO, 2008, p. 19), pode-se afirmar que em nossa sociedade, coexistem duas imagens da infância, construídas pelo adulto: a primeira enfatiza a criança como um adulto em miniatura, como ser passivo a ser moldado e sem saberes e valores específicos; a segunda visão de infância diz respeito a uma imagem de inocência, de candura moral e de esperança de mudança e de transformação social. Desse modo, compreende-se que

A imagem de infância é reconstruída pelo adulto por meio de um duplo processo: de um lado, ela está associada a todo um contexto de valores e aspirações da sociedade, e de outro depende de percepções próprias do adulto, que incorporam memórias do seu tempo de criança. (KISHIMOTO, 2008, p. 19).

Nesse contexto, é importante desmistificar a criança desses sentidos empregados socialmente, passando a considerá-la como construtora de cultura, haja vista que, atualmente, “a imagem de infância é enriquecida, também, com o auxílio de concepções psicológicas e pedagógicas que reconhecem o papel de brinquedos e brincadeiras” (KISHIMOTO, 2008, p. 19) na formação infantil. Com base em atuais estudos e pesquisas na área da cultura da infância, abordaremos o brincar como um vasto campo de aprendizagem.

A **segunda** questão refere-se à contraposição da utilização da atividade lúdica pela escola como forma de recreação destinada ao passatempo ou para manter as crianças ocupadas, em uma perspectiva de manutenção da ordem e do disciplinamento escolar. Este tipo de conduta restringe o potencial pedagógico e cultural do lúdico e separa os conhecimentos curriculares da vivência cultural da criança e a coloca em um estado de passividade. Desse modo, o lugar da expressividade, da intuição e da criatividade – elementos inerentes à cultura infantil - passou a ser visto como algo de menor valor e de restrito potencial pedagógico. Com base nesse tipo de conduta escolar, é notória a necessidade de preparação do educador para acolher a criança, possibilitando-a o acesso a experiências estéticas, criativas e culturais, uma vez que:

o trabalho pedagógico precisa favorecer a experiência com o conhecimento científico e com a cultura, entendida tanto na sua dimensão de produção nas relações sociais cotidianas e como produção historicamente acumulada, presente na literatura, na música,

na dança, no teatro, no cinema, na produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus. Essa visão do pedagógico ajuda a pensar sobre a creche e a escola em suas dimensões políticas, éticas e estéticas. A educação, uma prática social, inclui o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana. (KRAMER, 2006, p.19).

Desse modo, a atuação do educador na mediação dos espaços escolares e não-escolares é fundamental para atender às necessidades da criança de produzir e vivenciar processos e práticas culturais de seu interesse. E grande parte desta vivência social pode ser ofertada pelo campo da cultura lúdica infantil, com destaque para as atividades artísticas, conforme defende a autora.

Entretanto, os currículos escolares sofreram influências históricas de correntes tecnicistas e de abordagens racionalistas de ensino, reduzindo a importância de atividades corporais e de cunho estético (teatro, dança, música, artes visuais, cinema e literatura) no cotidiano pedagógico. Esta compreensão remete-se ao **terceiro** assunto a ser problematizado: o uso do universo lúdico infantil como mero recurso pedagógico ou didático, utilizado para a transmissão de conteúdos de relevância escolar.

Assim, a ênfase conteudista da educação bancária - denunciada por Paulo Freire, 1987 - restringiu a atividade de educar a ensinamentos de técnicas e de informações a serem assimiladas pelo aluno, distanciando tanto o professor quanto a criança, do seu potencial imaginativo, criativo e inventivo. Este tipo de procedimento tende a subordinar as crianças à mera postura de espectador, ou seja, aquele que assiste e acata o que está sendo veiculado por aqueles que detém os meios de difusão cultural.

2 Renasce uma esperança: características primordiais da cultura lúdica infantil

Na tentativa de definição da cultura lúdica infantil, situamos o sentido histórico e filosófico do termo *lúdico*, que tem sua origem na palavra latina *ludus* que significa “jogo” e “brincar”. Alguns autores relacionam o lúdico ao jogo e estudam sua importância para a educação e socialização da criança. Huizinga (2008), por exemplo, estudou o jogo em diferentes épocas, sociedade e línguas, considerando-o como toda e qualquer atividade humana, com importância fundamental para a cultura. Para ele, o jogo é uma construção histórica e cultural que tem bases biológicas, no sentido da necessidade de preservação da espécie, da busca humana por alimentos e como ação de defesa contra animais maiores. Além desta dimensão biológica, para o autor, foi por meio do jogo que o ser humano

iniciou o desenvolvimento da sua capacidade de comunicar-se e de acumular conhecimentos sobre o mundo, dando-lhe subsídios para a criação de ferramentas fundamentais à sua sobrevivência.

Com o passar do tempo, marcado pela organização social, o crescimento das cidades e os processos de urbanização, trabalho e tecnologia, o jogo assumiu uma dimensão cultural, distante do sentido de obrigatoriedade. O jogo ocupa, portanto, o tempo e o espaço de sua existência, pois, com o término, ele deixa de existir, sem excedentes e sem geração de renda ou lucro para o jogador ou para a sociedade. É uma atividade desinteressada, efêmera e distinta do cotidiano imediato de consumo ou de satisfação de desejos e necessidades, conforme é percebido no atual contexto e da vida em sociedade. Nesta perspectiva, o autor defende o jogo como

uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da ‘vida cotidiana’. (HUIZINGA, 2008, p. 33).

Assim, o jogo é definido pelo autor como ação voluntária, que se ocupa mais com o processo de brincar em si, praticado dentro de limites temporais, do que com a previsão dos resultados alcançados. Além disso, este estudioso destaca como principais características da atividade lúdica a liberdade de ação do jogador e a evasão da vida corrente; ao jogar, a criança cria “[...] uma esfera temporária de atividade, com orientação própria” (HUIZINGA, 2004, p. 11), sabe que está jogando, mas se permite distanciar-se da vida real. O jogo exerce um fascínio sobre o jogador, ao ser absorvido pela atividade vivenciada, estando inteiramente envolvido na esfera do jogo. Quando o jogo acaba, esvai-se esta absorção, retornando à realidade da vida corrente.

Considerando tal característica, Huizinga destaca o caráter temporal e efêmero da atividade lúdica. O jogo ocupa um caráter desinteressado da experiência humana, ou seja, não está sujeito à satisfação de necessidades e nem à produtividade. Na verdade, “[...] ele se insinua como atividade temporária, que tem uma função autônoma e se realiza tendo em vista uma satisfação que consiste nessa própria realização” (HUIZINGA, 2004, p. 12).

Ao analisar as características apresentadas por Huizinga, constatamos que esse tipo de atividade humana e social ainda é pouco valorizada plenamente em sala de aula, embora seja possível que tal prática se consolide na vida social cotidiana das crianças fora

da escola. Como vimos, de um modo geral, a utilização da ação lúdica na escola se dá mediante a objetividade da apreensão de conteúdos, limitando os alunos à ação de recepção de conteúdos pelos chamados "jogos educativos ou didáticos". Quando isso ocorre, segundo Porto (2004), o grupo tende a deixar de vivenciar, de forma plena e inteira, o vigor educativo que as atividades lúdicas podem proporcionar, em seu sentido amplo.

Neste sentido, compreendemos que a atividade lúdica e o conteúdo programático podem ser trabalhados de maneira integrada, mediados por metodologias apropriadas que não engessem o momento lúdico, nem limitem os anseios de descoberta e as necessidades de aprendizagem da criança. Desse modo, afirmamos a possibilidade da integração da aprendizagem com a brincadeira infantil, em uma inter-relação nos processos de ensinar e aprender.

É importante elucidar que no ato de brincar, podem estar incluídos jogos e brinquedos, de modo a oportunizar a aprendizagem prazerosa do educando. Afinal, “desde que mantidas as condições para a expressão de jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem” (KISHIMOTO, 2008, p. 36). Destaca-se, portanto, a importância das atividades lúdicas no processo educativo escolar, sem a perda da sua natureza de liberdade e de intencionalidade do ato de brincar.

Por compreendermos a escola como campo de formação privilegiado, investimos na concepção de que a cultura lúdica infantil deve estar presente no currículo e no cotidiano escolar, mas com suas características primordiais asseguradas. Desse modo, é importante salientar que a cultura lúdica infantil, formada por jogos, brinquedos e brincadeiras, apresenta contribuições para a formação da criança, pois possibilita a ampliação da percepção estética, desenvolve o uso de variadas linguagens (oral, escrita, corporal, visual, dramática, sonora, dentre outras) e fortalece os vínculos afetivos e sociais.

Por outro lado, é imprescindível compreender a cultura lúdica infantil, de modo a tecer reflexões sobre a criança como construtora de sua história e participante de um meio social. Compreendendo-a dessa maneira, percebe-se que seus modos de expressão, comunicação e criação refletem muito do que foi ensinado, e principalmente, como esta apreende o "mundo do adulto". Mesmo criando um mundo imaginário, que não é o contexto real, social, a criança se insere nesse campo para compreender melhor a sua

realidade e poder comunicar-se com os sujeitos ao seu redor. Tal imersão na cultura lúdica destina-lhe ferramentas imprescindíveis para a sua formação: a imaginação, a inteligência, a sensibilidade e o domínio da linguagem. Porém, ao refletir sobre o universo infantil, Sônia Kramer (2006) analisa o quão distantes situam-se as pré-escolas e creches, bem como os pedagogos, do trabalho significativo com a criança, destacando que:

Interessadas em brinquedos e bonecas, atraídas por contos de fadas, mitos, lendas, querendo aprender e criar, as crianças estão mais próximas do artista, do colecionador e do mágico, do que de pedagogos bem intencionados. A cultura infantil é, pois, produção e criação. As crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo). A pergunta que cabe fazer é: quantos de nós, trabalhando nas políticas públicas, nos projetos educacionais e nas práticas cotidianas, garantimos espaço para esse tipo de ação e interação das crianças? (KRAMER, 2006, p. 16).

Do mesmo modo, questionamos se os curriculares escolares têm reservado espaço e tempo para a ação de criar, imaginar e aprender a sua cultura pelo viés da ludicidade. A autora instiga o leitor a questionar se é possível trabalhar com crianças sem gostar/saber brincar. Isto incide na formação de professores perpassada pelo âmbito da cultura lúdica infantil, refletindo criticamente os modos de concepção de infância historicamente difundidos na escola. Concordamos com a autora quando afirma a possibilidade do adulto aprender com a criança a imaginar, a brincar, a *ver o mundo pelo avesso*, disponibilizando-lhe meios e instrumentos (tinta, cena, música, imagens, jogos, etc) para a expressão do que está aprendendo, pensando e imaginando.

Esta ampliação da apreensão do modo de agir e de criar de um grupo e de articular pensamentos possibilita o aprofundamento do autoconhecimento e da percepção do outro, com suas diferenças culturais, sociais, étnicas e cognitivas. Por esta razão e com base no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), é pertinente afirmar que as práticas infantis autorizam a intensificação da identidade pessoal e cultural, por meio do conhecimento de mundo, acirrado na relação com o outro. E neste processo contínuo de criar, fruir e contextualizar, é evidente que a criança aprende de forma prazerosa, em consonância com suas necessidades de criação, na relação com espaços de liberdade e de interação social, como a rua, o quintal, as praças, os parques, dentre outros ambientes.

Entendemos a criança como ser social que se constitui não somente pelo modo

como é ensinada na escola, mas principalmente, pelas formas de mediação cultural vivenciadas. Em um país como o Brasil, com profundas contradições sociais, encontramos classes diferentes de crianças, o que nos mobiliza a pensar em "infâncias" e não em um universal modelo de infância brasileira. As formas de brincar, de expressar e de criar refletem o pertencimento cultural das crianças, visto que estas

nascem no interior de uma classe, de uma etnia, de um grupo social. Os costumes, valores, hábitos, as práticas sociais, as experiências interferem em suas ações e nos significados que atribuem às pessoas, às coisas e às relações. (KRAMER, 2006, p. 17).

Do mesmo modo, é importante considerar a diversidade de culturas da infância, pois “dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas. (...) Cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida, que se expressa por meio da linguagem” (KISHIMOTO, 2008, p. 17). Nesse sentido, convém ressaltar a cultura infantil como produção humana resultante do seu tempo histórico e do seu espaço social e cultural. O lúdico oferece benefícios para a formação do ser humano, sendo que a sua produção e a sua fruição são importantes para a elevação dos níveis cognitivos, simbólicos e sensíveis do sujeito em formação cultural.

3 Tem, tem, tem picadeiro e qualidade: a dimensão simbólica da cultura lúdica na formação de crianças

Com base no preâmbulo sobre o universo infantil, é possível considerar que o brincar, além de ativar a dimensão cognitiva da criança, capacita-a para a vivência, a aprendizagem pessoal e a interlocução com diferentes sujeitos que irão contribuir para a sua formação social. Sob este aspecto, Vygotsky, em seus estudos sociointeracionistas, afirma que:

no brinquedo, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê. (2007, p. 114).

Do ponto de vista da teoria sociointeracionista, a criança, por meio da sua ação com o brinquedo ou na participação em uma brincadeira com regras, cria situações imaginárias. Entende-se, nessa perspectiva, a aprendizagem como um tipo de vivência

que parte da capacidade cognitiva de abstração e não somente da recepção passiva de conhecimentos, conforme, geralmente, se espera pela escola.

Além disso, convém destacar a contribuição do ato de brincar para a ampliação da habilidade imaginativa da criança no processo de aprendizagem. De acordo com Vygotsky, a formação do imaginário incide diretamente na capacidade de aprender e está intimamente ligada à capacidade criadora, à memória e à apreensão sociocultural do ser humano. Para o autor, é através da memória que acumulamos experiências e atribuímos sentidos à nossa formação cultural, questionando, pesquisando, fazendo escolhas, ou seja, agindo ativamente no processo de apropriação e de descoberta do mundo.

Porém, Vygotsky afirma também que a memória, tão estimulada na escola, é limitada e quando trabalhada isoladamente pode ser responsável por sucumbir o ser humano à experiência primeira e imediata. Assim, para que a experiência cultural se consolide, é fundamental o incentivo à capacidade imaginativa e criadora do ser humano, pois através da imaginação o ser humano projeta ações futuras, cria novas formas de relação e de adaptação do mundo a sua volta. O sujeito lança mão dos conhecimentos armazenados na memória, imaginando ações possíveis e fazendo uso da combinação de elementos já existentes no mundo, para criar.

Alguns exemplos podem representar tal premissa: um pedaço de madeira pode passar a ser um carrinho, ou uma espiga de milho uma boneca; o significado cultural dado ao objeto tende a transgredir o seu sentido literal e a promover avanços no imaginário e na criatividade infantil. Nesse processo, a ação direta da criança com o brinquedo (convencional ou imaginário) possibilita-a avançar nos níveis de desenvolvimento, pois "a ação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos" (VYGOTSKY, 2007, p. 114), dando-lhe significado.

O processo de significação tem relevante contribuição para a aprendizagem de mundo, ou seja, por meio da simbolização dos objetos. A criança aprende a atribuir sentido e significado para aquilo que acessa na realidade concreta, "alterando o significado objetos, de situações, é criando novos significados que se desenvolve a função simbólica, o elemento que garante a racionalidade ao ser humano". (KISHIMOTO, 2007, p. 39).

É importante salientar, ainda, que os princípios do desejo e do prazer infantil são instigados pela ação lúdica, por despertarem emoções, aprendizagens, impulso pela

descoberta de novas formas de ver e de se relacionar com o mundo, além dos aspectos ligados à socialização do pensamento por meio da linguagem. Compreendemos a linguagem, neste contexto, em suas diversas formas de expressão: corporal, verbal, escrita, imagética, dentre outras, sendo que todas podem ser incentivadas por atividades lúdicas, como na ação de contação de histórias, no desenho infantil, nas canções da cultura popular e nas brincadeiras livres.

Nesse sentido, enfatiza-se que a “criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais”. (VYGOTSKY, 2007, p. p. 117). Ou seja, o ato de brincar não é uma experiência que simplesmente dá prazer à criança; na verdade, a criança necessita da brincadeira para desenvolver-se de modo saudável, inventivo e participativo.

Com base nesse posicionamento sociointeracionista, é importante destacar que nas relações simbólicas com o objeto ou com o jogo, a criança aprende brincando; aprende não somente a acumular informações e conteúdos, conforme comumente verificamos na escola, e sim, a cultivar o desejo pela busca, a usar o seu potencial imaginativo e a se relacionar com outros sujeitos de forma significativa. Assim, concordamos com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), ao assegurar a compreensão de que

Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. Também tornam-se autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata. (BRASIL, 1998, p. 23).

Na aquisição inicial da linguagem, o ingresso da criança no período da Educação Infantil, é, sem dúvidas, um momento importante em sua vida, pois ela está saindo do âmbito familiar, em que convivia integralmente e conhecendo um novo espaço, outras crianças com costumes singulares. Por conta disso, afirmamos que esta convivência social é importante para a criança pequena, pois incide na ampliação da riqueza de experiências culturais e de novas situações de aprendizagem.

4 Vai, vai, vai terminar a brincadeira: considerações finais

No momento inicial do texto, buscou-se desmistificar, de forma breve, três principais preconceitos em relação à cultura lúdica infantil, encontrados na escola. Para isso, abordou-se a cultura como universo de saberes e fazeres humanos a ser produzido/assimilado/recriado por qualquer sujeito de qualquer idade, afirmando a criança como produtora de cultura. No bojo da prática educativa escola, tratou-se da crítica ao uso do lúdico como recreação ou passatempo e da utilização do jogo ou da brincadeira como mero recurso didático.

Com isso, as demais partes do texto visaram evidenciar as características primordiais do lúdico, como ação voluntária inerente ao campo da cultura e como exercício humano na transformação do seu contexto cultural. Visando ampliar as suas potencialidades pedagógicas, o lúdico foi abordado em uma perspectiva sociointeracionista, a partir da compreensão da cultura lúdica infantil como princípio fundamental da formação simbólica, social e lingüística da criança. A participação em jogos e brincadeiras reflete um tipo de formação simbólica que privilegia a sensibilidade, o ato criativo e a autonomia da criança para interpretar os signos da vida e para dar sentido às situações, objetos e contextos socioculturais.

O texto abordou que a mediação da cultura lúdica infantil na escola necessita de investimento na formação de educadores, da abertura para o acolhimento da produção criativa da criança e da reformulação de projetos pedagógicos e do currículo escolar. Sinalizou também a importância da promoção de processos do brincar que incentivem a construção de diferentes formas de expressão construídas histórica e culturalmente pelo ser humano.

A escola, por ser um espaço presente nas mais diversas comunidades urbanas e rurais e por atingir grande contingente de crianças, faz também parte do seu papel ampliar o espaço e o tempo para experiências individuais e coletivas, no âmbito estético, lingüístico e social. Por considerar tais aspectos como imprescindíveis para a experiência humana, defendemos a garantia deste tipo de aprendizagem no cotidiano das ações escolares, possibilitando conceber e concretizar um tipo de formação que valorize as singularidades infantis, por meio das interações sociais, artísticas e culturais.

Com base no referencial teórico utilizado, conclui-se que, para participar ativa qualitativamente da sociedade vigente, o sujeito precisa estar munido das ferramentas necessárias para o seu acesso e participação ativa. O papel da escola, desse modo, torna-

se a promoção das aprendizagens com base em práticas lúdicas infantis. Na fase escolar, a criança já apresenta possibilidades de compreender o mundo, utiliza múltiplas formas de linguagens e já participa de jogos com regras (teatrais, musicais e lingüísticos). Tais vivências artísticas, culturais e escolares favorecem a construção de conhecimentos, construção da autonomia e identidade, bem como a apropriação de valores e práticas sociais.

Por fim, torna-se possível afirmar a necessidade de efetiva inclusão da cultura lúdica infantil no currículo escolar, considerando não apenas os aspectos conteudistas e tecnicistas do ensino. É importante favorecer o exercício criativo, por meio de metodologias de ensino participativas centradas no jogo, na investigação dos elementos disponíveis na cultura e na utilização de materiais de modo inventivo e livre. Porém, tal processo só poderá ter condições de concretização por meio da formação teórico-prática de educadores, perpassada pelo conhecimento e vivência prática na cultura infantil e pela compreensão da peculiaridade e das reais necessidades de aprendizagem da criança.

5 Referências utilizadas

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____, _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à ação docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade**. In: BRASIL, Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

_____, _____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006. Biblioteca da Educação- Série 1- Escola; v.3.

_____, _____. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil é fundamental**. In: Educação & Sociedade. Campinas, SP, v. 27, nº 96- Especial. p. 797-818, out, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 11ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PORTO, Bernadete. **Ludicidade: o que é mesmo isso?** (Ensaio 2). 1ª ed. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade (GEPEL), 2002.

VYGOTSKY, Lev. **Psicologia da arte.** São Paulo, Martins Fontes: 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** 13ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.