

# A RELEVÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

*Bianca Nunes Venturini<sup>1</sup>*  
*Marquesielle Pereira Gustavo<sup>2</sup>*  
*Prof.<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Vívía Camila Côrtes Porto<sup>3</sup>*

## RESUMO

O presente estudo objetiva analisar a relevância do ato de brincar para o ensino-aprendizagem de crianças na Educação Infantil, sendo desenvolvido por intermédio da pesquisa bibliográfica, com base em instrumentos como livros, artigos e documentos oficiais que tratam da temática. Na Educação Infantil, considerada primeira etapa da educação básica, é imprescindível a realização de atividades desafiantes como jogos e brincadeiras que se tornam práticas pedagógicas favoráveis ao desenvolvimento da criança, visto que nesse âmbito o universo lúdico é vivenciado amplamente. Na perspectiva de autores investigados no decorrer do texto, fica em evidência o papel do lúdico no processo de ensino-aprendizagem, proporcionando o desenvolvimento social, cultural, cognitivo, afetivo e motor da criança, tornando a sala de aula um espaço envolvente e acolhedor. Mediante o estudo comprovou-se a necessidade de que professores da Educação Infantil repensem a prática pedagógica constantemente, atuando em prol de um ensino contextualizado, adaptado às especificidades da criança, oportunizando por intermédio de estratégias diversificadas um ensino com qualidade que vise a heterogeneidade de saberes.

**Palavras-chave:** Criança. Brincadeiras. Jogos. Processo de desenvolvimento.

## ABSTRACT

The present study has as objective to analyze the relevance of the act of playing to the teaching-learning of children in Early Childhood Education, being developed through bibliographic research, based on instruments such as books, articles and official documents that talk about the theme. In Early Childhood Education, considered the first stage of basic education, it is essential to make some challenging activities such as games and playies that become pedagogical practices favorable to the development of the child, because of that the ludic universe is widely experienced. From the point of view of the authors investigated throughout the text, the function of play in the teaching-learning process is evidenced, providing the child's social, cultural, cognitive, affective and motor development, making the classroom attractive and welcoming. The study showed that it is necessary for nurse teachers think constantly about pedagogical practice, acting in favor of a contextualized teaching adapted to the specifics need of the child, offering through a variety of strategies a quality teaching that focuses on the heterogeneity of knowledge.

**Keywords:** Child. Just Playing. Games. Development process.

## 1. INTRODUÇÃO

---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Multivix – Cariacica (ES).

<sup>2</sup> Graduanda do Curso Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Multivix – Cariacica (ES).

<sup>3</sup> Mestre em Educação, orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso, professora do Curso Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Multivix – Cariacica (ES).

Brincar é essencial para a criança. No espaço-tempo da Educação Infantil a criança vivencia a ludicidade, estabelece contato com a realidade que se encontra inserida e representa seu ponto de vista com relação ao meio que a cerca. A brincadeira compõe o universo infantil, proporcionando momentos prazerosos de descontração e aprendizagens múltiplas, podendo ser utilizada como recurso pedagógico favorecedor do desenvolvimento infantil, compreendendo os aspectos social, cognitivo, cultural, afetivo e motor.

Atividades lúdicas como jogos, brincadeiras, músicas, danças, entre outras, oportunizam a criança a se expressar, tornando-se um ser crítico, favorecendo adentrar no mundo da subjetividade que a leva a compreender sua realidade, direcionando-a a criar, imaginar, reviver situações e interpretar papéis que ajudam na assimilação de contextos vivenciados no mundo a sua volta.

Nesse sentido, a brincadeira, além de promover o desenvolvimento pleno da criança, contribui para a construção de relacionamentos e vivências no contexto escolar, promovendo a imaginação, a criatividade, a espontaneidade, sendo essencial para o desempenho de habilidades no decorrer dos estudos. A brincadeira, portanto, precisa fazer parte do planejamento docente na Educação Infantil, sendo efetuada com base numa proposta prática cuja intencionalidade pedagógica seja desafiante, oportunizando a construção de múltiplos saberes.

Mediante esse entendimento, este artigo teve como objetivo geral analisar a relevância do ato de brincar para o processo de ensino-aprendizagem de crianças na Educação Infantil. Discorrendo sobre o tema, buscou-se estudar sobre a infância nos aspectos histórico, social, cultural, verificando, assim, como ocorre o desenvolvimento infantil por meio do brincar, em que se questionou a influência exercida pelo ato de brincar no desenvolvimento e aprendizagem da criança nessa etapa de ensino.

Em busca de respostas a esses questionamentos foi utilizada a pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, tendo como instrumentos livros, artigos e documentos oficiais que tratam da temática, oportunizando aprofundar o conhecimento.

## 2. CRIANÇA: UMA HISTÓRIA A DESVELAR

Desde a antiguidade, a criança e sua infância passam por um longo processo de construção social, na qual diferentes concepções e contextos vêm sendo estudados. Na idade moderna, por exemplo, surgiram as primeiras propostas de educação e moralização infantil; na sociedade feudal, a criança começava a trabalhar como adulto quando passava a faixa de mortalidade, dos sete aos oito anos de idade; chegando à sociedade burguesa, a criança mencionada precisava de cuidados, de uma escola que a preparasse para a atuação futura (ARIÈS, 1981).

Por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância, a criança era considerada objeto de manipulação com base na ideologia dos adultos e, quando começava a apresentar independência física era inserida no mundo adulto. A socialização era desconsiderada, havendo controle por parte da família, que impunha uma educação reduzida à aprendizagem de tarefas junto aos adultos, cujas particularidades infantis não eram reconhecidas nem praticadas pela criança (ARIÈS, 1978).

Para Ariès (1978), o sentimento pela infância ampliou-se ativamente a partir do século XVI, trazendo algumas alterações, como: concepções e costumes, modo de vestir infantil, forma de educação, separação das crianças por classes sociais, educação voltada para a fixação de boas maneiras e regras de etiqueta. No final do século XVII, a mudança dessa realidade gerou a inserção de uma pedagogia educacional com base na literatura voltada às crianças e adolescentes, passando também a ser direcionada aos pais.

O século XVIII chegou com um ensino somente para meninas, criando um novo contexto educacional com um tipo específico de ensino para o povo e outro para a burguesia. No final desse século, a Revolução Industrial marcada pelo início da consolidação da sociedade capitalista, direcionou um novo olhar sobre as crianças que precisavam ser cuidadas, preparadas para atuação, sendo necessário “[...] esperar o fim do século XVIII para que o traje das crianças se tornasse mais leve, mais folgado e a deixasse mais à vontade” (ARIÈS, 1981, p. 33).

Até a metade do século XIX, expõe Ariès (1978) que, a mão de obra infantil era barata e favorável à exploração, não havendo nenhum controle por parte das autoridades competentes, principalmente em relação à criança de família pobre. Desse modo, a preocupação com a infância foi considerada um problema econômico e político, havendo esforços em definir políticas públicas objetivas para recuperar a infância, ampliando-se a todas as partes do mundo. Em meados desse período, as alterações se voltavam para o sistema de internato das crianças sob vigilância rigorosa e constante, marcado pela escola secundária elitista, com base na formação humanista e propedêutica, voltada a preparação para o curso superior.

No século XX, ampliou-se o esforço em relação à criança, reduzindo o índice de mortalidade infantil e expandindo as mudanças sociais e econômicas. Nesse novo contexto, ressalta Ariès (1978), deu-se início nas classes médias a um duplo modo de visualizar as crianças, contradizendo-se entre moralização e paparicação.

No reconhecimento da criança ao longo da história, observa-se que foram diversas concepções. No entanto, a criança deve ser considerada como cidadã detentora de direitos, produtora de cultura e que nela é produzida. Essa perspectiva sobre a criança e sua infância, favorece entendê-la, como também, compreender o mundo a partir da sua ótica (KRAMER apud BRASIL, 2007).

Nesse sentido, devem ser oportunizados à criança meios diversificados para que se desenvolva conforme suas capacidades. Mediante mudanças, foi criado o Parecer 022/1998, que aborda as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e, nova concepção se firma, considerando-a como ser pensante e capaz de desenvolvimento. A criança passa a ser compreendida como sujeito com capacidades que compõe a organização familiar e possui cultura com base em certo momento histórico da sociedade composta por um caráter “[...] singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio” (BRASIL, 1998, p. 21).

A criança é compreendida como ser com capacidades múltiplas, fazendo parte da organização familiar e que possui a cultura com base em certo momento histórico da sociedade, sendo formada por um caráter singular, que a diferencia como ser que

sente e pensa o mundo de um jeito específico (BRASIL, 1998).

Segundo a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a criança é concebida como: “Sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas” (BRASIL, 2009, p. 19). Para isso, a criança precisa de oportunidades de desenvolvimento que atendam suas necessidades específicas, suas individualidades, como também, suas características próprias.

O surgimento do atendimento à infância, conforme Kramer (apud BAZÍLIO 2003) ocorreu no início no século XIX, trazendo modelos de organização dos lugares e ideias de como fazer com que a criança permanecesse em espaços institucionais. As instituições educacionais da época, compostas por creches, escola primária, ensino profissional e outras modalidades buscavam regularizar “[...] as classes trabalhadoras por meio da educação, associava-se a defesa de universalização do ensino, atuando como instrumento de cidadania e do fornecimento dos conhecimentos básicos necessários aos processos produtivos da sociedade industrial” (KUHLMANN, 2010, p. 165).

No Brasil, as ideias pedagógicas surgiram ao final do século XIX e início do século XX, direcionadas por intelectuais, profissionais e religiosos com um olhar direcionado à infância sobrevivida de famílias pobres. Desse modo, as primeiras tentativas em atendimento à infância foram marcadas por iniciativas assistenciais e filantrópicas articuladas aos interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos (KUHLMANN, 2010). Enquanto isso, o Estado permanecia adormecido, negligenciando a criança e sua infância.

Ao final da década de 1970 e início de 1980, caracterizado pela influência do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), ocorreu a difusão da “Educação pré-escolar compensatória de carências de populações pobres e apoiadas em recursos da comunidade visando despende poucas verbas do Estado para sua expansão” (ROSEMBERG apud MACHADO, 2002, p. 33). Embora tenha ocorrido a criação de programas e projetos, por meio do Programa Casulo, administrado pela

Legião Brasileira de Assistência (LBA) e do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, ambos implantados pelo Ministério da Educação, esse período ficou marcado pelo “Retardamento do processo de construção nacional de um modelo de Educação Infantil democrático, de qualidade, centrado na criança, isto é, em suas necessidades e cultura” (p. 39).

A criação dos movimentos sociais no período da ditadura militar equacionou a mobilização política em prol da abertura democrática, resultando na ordenação legal com base na doutrina infantil, em que a criança passou a ser considerada como objeto de tutela e sujeito de direitos. Na década de 1980, relata Rosemberg (apud MACHADO, 2002) que, devido à pressão popular para criação de vagas, foi organizado o movimento de luta por creches, tendo como necessidade o atendimento às crianças, ampliando seu caráter – de assistencialismo à dimensão educacional.

Por fim, reivindicações junto aos conselhos representados pela comunidade feminista surtiram efeito na pressão junto à Assembleia Constituinte, culminando num importante marco da história da creche brasileira, resultando em exigências na Constituição Federal (BRASIL, 2012), ocorrendo a inclusão da Educação Infantil no sistema escolar, por meio da pré-escola como direito e gratuidade a toda população.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o atendimento à clientela da Educação Infantil passou a ser considerada prioridade, no qual destaca o Art. 4º que deve ser oferecida de forma “Gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade” (p. 10). No caráter educativo instaurado pela citada Lei, implica no rompimento da herança assistencialista em busca de definição de propostas que garantam a aprendizagem e desenvolvimento infantil com respeito às individualidades.

Diante disso, pode-se afirmar que nos debates relacionados à Educação Infantil, as mudanças ocorridas equacionadas por luta de associações, organizações multilaterais no atendimento à infância brasileira direcionaram as articulações das políticas públicas em assistência, educação e saúde no serviço institucional em atendimento à população, cumprindo o estabelecido pela Lei.

Segundo Kramer (apud BAZÍLIO 2003, p. 56):

[...] A educação da criança pequena é direito social porque significa uma das estratégias de ação [...] no sentido de combater a desigualdade, e é direito humano porque representa uma contribuição, dentre outras, em contextos de violenta socialização urbana como os nossos, que se configura como essencial para que seja possível assegurar uma vida digna.

A criança é sujeito de direitos, porém a educação não deve ser considerada apenas como direito da criança, mais um direito humano, cujas condições dignas de atendimento às suas necessidades específicas devem ocorrer num espaço apropriado e com oportunidades verídicas de desenvolvimento. Quando o atendimento às crianças da Educação Infantil foi inserido na política educacional, permitiu afirmar que a garantia dos direitos sociais constitucionalmente assegurados se torna um marco importante para a população brasileira, caracterizando um avanço na educação.

O Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), destaca o desenvolvimento integral da criança, relacionando a dissociação entre o cuidar e o educar. Nesse sentido, deve ser oferecido um ensino com qualidade em todas as etapas de ensino e, no caso da Educação Infantil, é necessário maior comprometimento por parte dos profissionais da educação, enfatizando o cuidar, brincar e educar para que a criança seja atendida em suas particularidades e necessidades.

Com a chegada do Plano Nacional de Educação (MEC, 2014), ficou estipulada na Meta 1 a universalização da Educação Infantil, com prazo de atendimento à criança com faixa etária de 4 e 5 anos de idade vencido em 2016; contemplando, ainda, o alcance de oferta da Educação Infantil até o ano de 2020, em atendimento a 50% da população de até 3 anos.

A Lei Nº. 11.274/2006 (BRASIL, 2006), passou a estabelecer a duração mínima de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória aos seis anos de idade. Assim, a Educação Infantil a partir desse momento passou a atender crianças de até cinco anos de idade e não mais aos seis anos, como anteriormente atendia.

Em busca de qualificar o ensino, a Política Nacional de Educação Infantil (2006)

recomenda que “As instituições de Educação Infantil ofereçam, no mínimo, 4 horas diárias de atendimento educacional, ampliando progressivamente para tempo integral, considerando a demanda real e as características da comunidade atendida nos seus aspectos socioeconômicos e culturais” (p. 27), que precisam ser adaptadas à clientela, atendendo às especificidades da idade em curso.

Portanto, as legislações sinalizam nova dimensão para a Educação Infantil, reconhecendo-a como direito da criança, dever do Estado, amparado por princípios contemplativos das funções de cuidar, educar e brincar, consideradas primordiais ao desenvolvimento pleno da criança em sua formação para atuação na sociedade.

### **3. BRINCADEIRAS E JOGOS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

O jogo possui um significado abrangente por favorecer a construção de símbolos, reforçar a motivação, e ainda, possibilitar a criação de novas ações na vida da criança. O brincar, por sua vez, se torna sinônimo de divertimento e gera, muitas vezes, sentimento de frustração, prazer e/ou segurança.

Brougère (1998) menciona que jogos e brincadeiras são meios que ajudam a criança a entender melhor a sua própria vida, a natureza e o universo. A proposta da autora remete-nos a pensar sobre as brincadeiras e jogos como recursos metodológicos que favoreçam o processo de desenvolvimento da criança, promovendo melhor (re) conhecimento de si; do meio que a cerca; além de proporcionar alegria, liberdade, desempenhando momentos interativos por meio da ação executada.

O brincar, considerado uma ação livre, oportuniza as escolas refletirem sobre a utilização desse recurso de forma estruturada, incluindo músicas, jogos, cantigas, marchas, atividades, e outros meios, ajudando a criança a estruturar regras para se adaptar ao meio. A ideia sintetizada pelo brincar e jogar oportuniza a expressão do ponto de vista da criança em relação ao meio que a cerca, de forma livre ou até mesmo regada por normas, favorece seu desenvolvimento físico, linguístico, cognitivo, afetivo e social (KISHIMOTO, 2002).

O brincar e jogar são significativos para a criança e de forma inter-relacionados podem ser realizados individualmente, em pequenos grupos ou de forma coletiva com grupos maiores, constituindo nesse espaço a manipulação de materiais, o desenvolvimento da fantasia, a exploração de situações vivenciadas ou imaginadas, entre outros aspectos favorecedores da aprendizagem e modo de lidar com o mundo. Diante disso, o professor se torna mediador, analisador do grupo e participante das ações ali evidenciadas, possibilitando que a criança vivencie a ludicidade de forma absoluta.

Brincadeiras e jogos coordenados precisam ser direcionados pelo professor por intermédio de um planejamento antecipado, contemplando a adaptação à realidade educacional, idade da criança e situações de aprendizagens específicas em aquisição de novos conhecimentos que ajudam na exploração de diferentes materiais como objetos, brinquedos e espaços.

Piaget (1986) defende que o desenvolvimento infantil acontece por meio da vivência do lúdico, no qual se faz necessário que a criança brinque para crescer e apreende o jogo como forma de equilíbrio com o mundo. O autor relata, ainda, que o brinquedo traduz o real do meio para a realidade infantil, sendo nesse âmbito que a inteligência e a sensibilidade começam a ser desenvolvidas.

O caráter educativo dos jogos e brincadeiras deve ser visto como atividade formativa, implicando o desenvolvimento do sujeito na capacidade física, intelectual, moral, além de atuar na formação do caráter, da personalidade e da individualidade (PIAGET,1986). Evidencia-se, então, que jogos e brincadeiras proporcionam o desenvolvimento infantil em vários aspectos, sendo recursos favorecedor do desempenho de competências e habilidades.

As ideias básicas de Piaget (1986) direcionam-se ao fato de que, num processo de construção do conhecimento, ocorre a adaptação, a assimilação e a acomodação, contribuindo para melhor compreensão desse processo. Conforme o autor, o indivíduo se encontra em constante estado de interação com o meio, em busca da reorganização do equilíbrio com as novas descobertas. No ato de brincar e jogar, a

criança assimila conhecimentos que atuam em sua formação, os quais modificam sua interação com o meio, acomodando o novo saber.

Elkonin (1998) atribui ser relevante a influência dos jogos e brincadeiras na vida da criança por proporcionar saltos qualitativos no desenvolvimento, cujas mudanças se tornam um caminho na transmissão de níveis mais elevados de desenvolvimento. Menciona, ainda, que a brincadeira, além de permitir a apropriação de códigos culturais e papéis sociais, não apresenta apenas caráter de diversão, mas a intencionalidade que atua nos aspectos contribuintes tanto para o desenvolvimento individual quanto social.

Friedmann (1996) também contribui neste estudo, ressaltando que as crianças possuem muitas razões para brincar, dentre as quais se encontram o prazer de usufruir e vivenciar o momento em que o lúdico se faz presente, além de demonstrar a agressividade, reprimir a angústia, ampliar as experiências e estabelecer contatos sociais. A partir desse contexto, observa-se que a brincadeira para a criança constitui formas prazerosas de aprendizagens, cujas razões para brincar são diversas, expressando seu ponto de vista sobre o meio, a realidade vivenciada, sentimentos, entre outras. Quando brinca, por exemplo, de correr, pular ou rolar com os amigos, a criança descarrega suas energias reprimidas, desenvolve habilidades de equilíbrio, lateralidade e sociabilidade.

O jogo, por sua vez, torna-se uma maneira de interação entre a criança e o meio que a cerca, podendo compor-se de erros e acertos, em que “a conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamentos que, em situações normais, jamais seriam tentados pelo medo do erro ou punição” (KISHIMOTO, 1998 apud CORDAZZO; VIEIRA, 2007, p. 97).

No brincar e jogar a criança vivencia situações cotidianas diversas, sendo estimulada na exploração do espaço ao seu redor, criando formas representativas por meio da imaginação. Concebendo jogos e brincadeiras como atividade essencial com aspecto sociocultural, essas práticas se encontram impregnadas de valores e normas que refletem no modo de agir e pensar do grupo envolvido.

De acordo com Kishimoto (2011, p. 41),

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para o brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem.

No espaço-tempo da Educação Infantil, os aspectos relacionados ao cuidar e educar devem ser contemplados no planejamento pedagógico, visando o papel do professor como mediador e com intencionalidade da ação educativa, utilizando para isso atividades lúdicas de forma objetiva que proporcionem o processo de desenvolvimento pleno da criança.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A realização do estudo favoreceu aprofundar os conhecimentos com relação ao ato de brincar e jogar no processo de ensino-aprendizagem da criança presente na Educação Infantil, sendo nesse espaço que o lúdico precisa ser vivenciado intensamente. Tornou-se evidente que jogos e brincadeiras podem ser utilizados como recursos pedagógicos favorecedor do desenvolvimento pleno da criança, com vistas a uma aprendizagem significativa.

A partir da pesquisa bibliográfica pode-se comprovar que os jogos e brincadeiras beneficiam o desenvolvimento da criança nas dimensões afetiva, social, física, cultural, linguística e cognitiva, cuja atuação ocorre em prol da formação de cidadãos críticos dentro do contexto em que se encontram inseridos, vindo assim a alcançar os objetivos propostos para este estudo.

Conforme exposto, brincar é fundamental para a criança. A partir dessa premissa, o educador ao se apropriar desse recurso atua, visando a aprendizagem e desenvolvimento de habilidades necessárias para formação da personalidade, oportunizando à criança vivenciar o lúdico intensamente. Espera-se, assim, que o planejamento pedagógico considere a necessidade de adaptação do espaço escolar, oferecendo à criança atividades valorativas, eficazes e significativas que proporcionem momentos prazerosos de aprendizagens múltiplas.

Considera-se neste artigo que muitos são os benefícios proporcionados pelos jogos e brincadeiras, sendo eles responsáveis pelo desenvolvimento e aprendizagem da criança, quando oportunizam experimentar, descobrir, inventar e conferir as habilidades adquiridas. Favorecem, ainda, a socialização e aprendizagem de forma lúdica, por meio da interação na qual ocorre o desenvolvimento da criatividade e liberdade.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

\_\_\_\_\_. **História social da criança e da família**. 2 ed. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Afiliada, 1981.

BRASIL. **LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/152182.pdf>>. Acesso em 30 de agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. **PARECER Nº: CEB 022/98**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. CEB, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb022\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb022_98.pdf)>. Acesso em 30 de agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 3 vol. 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm)>. Acesso em 30 de agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. ME/SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. **Parecer 020/2009**: Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf)>. Acesso em: 20 de julho de 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

\_\_\_\_\_. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. MEC/ SASE, 2014.

BROUGÈRE, Gilles. WAJSKOP, Gisela. **Jogo e educação.** Porto Alegre: Artes médicas. 1998.

CORDAZZO; Sheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. **A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e desenvolvimento.** Estudos e pesquisas em psicologia. UERJ, Rio de Janeiro, v. 7. n.1, p. 92-104, abr. 2007. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/pdf/v7n1a09.pdf>>. Acesso em 09 de Nov. de 2017.

ELKONIN, Daniil Borissowitsch. **Psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: Crescer e aprender – O resgate do jogo infantil.** São Paulo: Moderna, 1996.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Froebel e a concepção de jogo infantil. In: KISHIMOTO, Tizuco Morchida (org). **O brincar e suas teorias.** 1. Ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

\_\_\_\_\_. **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 4 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavaliere; KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** 2ª Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 5 de novembro de 2017.

KUHLMANN, Jr. Moisés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança.** Trad. Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da Educação Infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.