

## JUGANDO CON EL MOVIMIENTO: EL JUEGO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

## BRINCANDO COM O MOVIMENTO: O JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

## PLAY WITH THE MOVEMENT: THE GAME IN THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Débora Jaqueline Farias Fabiani (BRASIL). Laboratório de Estudos em Pedagogia do Esporte (LEPE). UNICAMP

Contacto: deborajf@unicamp.br

Gabriel da Costa Spolaor (BRASIL). Grupo de estudos e pesquisa em educação física escolar (EscolaR)

Rogério de Melo Grillo (BRASIL). UNICAMP

Elaine Prodócimo (BRASIL). Faculdade de educação Física. UNICAMP

Contacto: elaine@fef.unicamp.br

Fecha recepción: 28-2-17

Fecha aceptación: 26-6-17

### Resumen

La Educación Infantil, a través de las prácticas pedagógicas sobre la base de las interacciones y las diversas actividades lúdicas (juegos, jugar comportamiento, juguetes, etc.), crea un espacio para que los niños se apropien y también participen del proceso continuo de la significación en relación con eventos culturales, las relaciones sociales y los sistemas semióticos. En este sentido, el juego está diseñado como un conocimiento culturalmente construido y dialécticamente resignificado en el curso histórico, lo que permite al niño desarrollar capacidades, aprender y reconstruir las prácticas y contextos socioculturales. Desde este punto de vista, este artículo teórico y propositivo tiene como objetivo discutir el juego en la infancia y proponer procesos de educación, experiencia y aprendizaje de esta actividad en la educación infantil, basado en la teoría histórico-cultural, desde la perspectiva de Vigotski.

**Palabras clave:** Aprendizaje; Desarrollo; Educación Infantil; Juego.

### Resumo

A Educação Infantil, por meio das práticas pedagógicas fundamentadas nas interações e nas diversas atividades lúdicas (jogo, comportamento lúdico, brinquedo etc.), cria espaço para as crianças se apropriarem e também participarem do ininterrupto processo de significação em relação a manifestações culturais, a relações sociais e a sistemas semióticos. Nesse sentido, o jogo é concebido como um conhecimento culturalmente construído, dialeticamente resignificado no decorrer histórico e que possibilita a criança desenvolver várias potencialidades, apreender e reconstruir as práticas e os contextos socioculturais. Nesse viés, o presente artigo teórico e propositivo tem como objetivo discutir a respeito do jogo na infância e propor processos de ensino, vivência e aprendizagem dessa atividade lúdica na Educação Infantil, fundamentados na Teoria Histórico-Cultural, segundo a perspectiva vigotskiana.

**Palavras-chaves:** Aprendizagem; Desenvolvimento; Educação Infantil; Jogo.

### Abstract

Early Childhood Education, through pedagogical practices based on interactions and in the various ludic activities (play, playful behavior, toy, etc.), creates space for children to appropriate and also participate in the uninterrupted process of meaning in relation to cultural manifestations, social relations and semiotic systems. In this sense, the game is conceived as a culturally constructed and dialectically resignified knowledge in the course of history, which enables the child to develop potentialities, apprehend and reconstruct socio-cultural practices and contexts. In this bias, the present theoretical and propositional article aims to discuss about childhood play and to propose teaching, experiencing and learning processes of this playful activity in Early Childhood Education, based on Historical-Cultural Theory, according to the Vigotski perspective.

**Keywords:** Learning; Development; Early Childhood Education; Play.

## Introdução

Em consonância com o determinado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), a Educação Infantil se constitui como a primeira etapa da educação básica e tem como objetivo o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade, bem como a indissociabilidade das ações de educação e cuidado. Destarte, "As crianças de zero a seis anos apresentam-se como sujeitos que possuem características e necessidades que são singulares quando comparadas com outras categorias etárias" (Sayão, 2002, p. 5). Desse modo, faz-se precípuo sistematizar e organizar os processos de experiências e de ensino, vivência e aprendizagem na Educação Infantil.

Em linhas gerais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010) concebem as crianças como sujeitos histórico-culturais, com direitos e produtoras de cultura, e, ademais, estabelecem que a sistematização do currículo na Educação Infantil se fundamenta em dois eixos: as interações e as brincadeiras (entendidas como sinônimo de jogo no referido documento). Corroborando o exposto, o artigo terceiro das DCNEI apresenta as crianças como ativas nos processos de aprendizagem e a importância de atrelar os saberes dos educandos aos conhecimentos culturais.

*Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.*

Com efeito, a educação de crianças deve possibilitar a apropriação e a ressignificação dos diversos conhecimentos culturais, manifestos nas linguagens oral, musical, artística, matemática, escrita e corporal, além de promover o direito à proteção, ao respeito, à cidadania, à saúde e ao brincar, pautando-se nos princípios éticos, políticos e estéticos (Brasil, 2010). Portanto, as vivências na Educação Infantil são processos que possibilitam experimentar movimentos e sentidos e explorar o potencial criativo das crianças na interação com os pares, com os educadores e com o ambiente.

Coadunando com o supra-aludido, Moruzzi e Tebet (2010, p. 33) defendem que

*... a função primordial da educação para crianças de 0 a 6 anos é propiciar a experiência da infância que se caracteriza pela inventividade, pelo brincar, pelo lúdico e pelos conhecimentos que devem ser ampliados no sentido de instrumentalizar as crianças para novas experiências, inventividades e brincadeiras.*

Dessarte, o jogo é um sistema complexo (Axelos, 1980; Freire e Scaglia, 2003; Scaglia, 2005, 2011), que ensina a manifestação do aspecto lúdico humano (expressividade), é cultura, ou seja, conhecimento socialmente construído em processos de significação no decorrer histórico (Elkonin, 2009; Vigotski, 2007) e que permite a crianças constituir mundos, dar sentidos, compor narrativas nos diversos contextos, nos quais são constituídas e constituintes (Rocha, 2000).

Outrossim, o jogo abarca algumas características que o definem como uma atividade cultural e social, é voluntário, desinteressado, improdutivo (não gera bens ou lucros), regulamentado, fictício e se desenvolve dentro de limites espaciais e temporais (Cailliois, 1990; Huizinga, 1999). Ademais, Huizinga (1999, p. 11) afirma que tão somente joga aquele que está arrebatado pelo jogo, pois, "... todo jogo é capaz, a qualquer momento, de absorver inteiramente o jogador".

Em outros termos, o impulso lúdico emana do próprio jogador, uma vez que ao tornar-se jogador, o indivíduo fica interdependente do jogo, em uma relação que ele irá expor seus anseios, prazeres, experiências, sua criatividade manifestada na liberdade dentro do jogo (espírito lúdico) (Grillo, 2012).

Desse modo, as especificidades do jogo o caracterizam como uma atividade autotélica (Gadamer, 1999; Grillo, Spolao e Prodócimo, 2016; Scaglia, 2011), a qual enfatiza a primazia do processo (Elkonin, 2009; Leontiev, 2014), da subjetividade, da interação, da sua lógica interna e das ações que a criança promove para se manter engajada no próprio jogo (Freire, 2002; Grillo e Prodócimo, 2014; Scaglia, 2011).

O jogo no âmbito da Educação Infantil, nesses moldes, necessita ser desenvolvido pelas crianças de forma livre, obedecendo a normas socialmente sistematizadas, em espaços e tempos próprios, de forma que seu resultado seja imprevisível e as ações propostas sejam desafiadoras.

Com relação aos processos de aprendizagem e desenvolvimento, Wajskop (1995) salienta que, por meio dos desafios propostos pelo jogo, a criança encontra soluções para problemas diversos, modifica situações de seus contextos, elabora e reconstrói regras, concebe, com autonomia e com a cooperação de seus pares, novos significados para objetos, relações e práticas sociais e culturais. "O brincar, numa perspectiva sociocultural, define-se por uma maneira que as crianças têm para interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas" (Wajskop, 1995, p. 66).

Por conseguinte, o jogo tem papel fundamental nos processos de ensino, vivência e aprendizagem na Educação Infantil, pois, pelas interações socioculturais (entre as crianças e entre elas e os adultos), possibilita a crianças a compreensão de diversos elementos das manifestações culturais, contextos, gestos, papéis e valores, por intermédio de atividades significativas, contextualizadas e que viabilizam a liberdade de expressão e a interação entre as crianças e entre essas e os educadores.

Em vista disso, o presente artigo, de caráter teórico e propositivo (Gil, 2002), tem como objetivo discutir sobre o jogo na Educação Infantil e propor, fundamentado no referencial histórico-cultural, processos de ensino, vivência e aprendizagem do jogo no referido contexto.

### O jogo na abordagem histórico-cultural

Sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, Vigotski (2004) defende que a origem do jogo se configura na necessidade da criança de realizar ações e atividades coibidas ou para as quais ainda não está apta. A criança busca realizar seus desejos no brinquedo, no qual utiliza o real, a partir da aceção própria do objeto, da ação ou do papel social, atrelada aos sentidos atribuídos a esses, isto é, a significação que é apropriada por cada indivíduo em determinado contexto (Vigotski, 2014). Pelo jogo é possível conhecer a criança, seus anseios, desejos e angústias, os quais, nesse viés, são os elementos basilares do desenvolvimento das atividades lúdicas.

Em linha teórica análoga, Elkonin (2009) argumenta que a criança tem grande interesse no mundo dos adultos, quer comunicar-se com estes e fazer parte da vida social, portanto, a origem do jogo é social e está atrelada a mudanças nas relações estabelecidas entre as crianças e os adultos, principalmente no tocante à divisão social do trabalho, fato que transfigurou o convívio familiar.

Assim, o jogo é uma atividade caracterizada pela situação imaginária e pelas regras sociais, a qual assegura a criança, por meio de processos como a imitação e a imaginação (Vigotski, 2003), apropriar-se e ressignificar seu contexto, além de ser um importante facilitador nos processos de aprendizagem e consequentemente no desenvolvimento (Vigotski, 2007, 2014).

Uma vez que as características definidoras do jogo o sustentam como uma atividade lúdica (forma de expressividade humana), fundamentada nas relações sociais e históricas e nas produções culturais, as ações desenvolvidas pelas crianças durante o jogo se baseiam nos papéis desempenhados e nos argumentos (temas) norteadores do jogo (Elkonin, 2009).

Quanto às regras que alicerçam o jogo, Elkonin (2009, p. 356) salienta que: "A ligação da regra com o papel na protagonização criadora é orgânica; as regras são determinadas pelo conteúdo fundamental do papel e complicam-se à medida que se desenvolve e complica esse conteúdo".

Para jogar, a criança escolhe um argumento e papéis para protagonizar, ambos com base nas suas experiências sociais, nos conhecimentos compartilhados e nas relações com os objetos (Leontiev, 2014). Por outro lado, a despeito da criança criar uma situação imaginária, um dos eixos do jogo, a realidade é o esteio do campo da imaginação incitado para as ações lúdicas.

Nesse contexto, corrobora Elkonin (2009, pp. 318-319), ao asseverar que:

*Toda a ideia de que a criança vive, quando joga ou brinca, num mundo imaginário, e de que as leis desse mundo imaginário são contrárias às leis do mundo real não corresponde à realidade. "O mundo do jogo" tem suas leis rígidas, que são reflexo ou cópia das relações reais existentes entre as pessoas e os objetos, ou entre os objetos. O jogo não é um mundo de fantasia e convencionalismo, mas um mundo de realidade, um mundo sem convencionalismo, só que reconstituído por meios singulares.*

Com relação aos objetos, Elkonin (2009) complementa que o jogo protagonizado é decorrente das atividades manipulantes e das ações objetais e que os instrumentos revelam suas características e sentidos de uso de acordo com os grupos sociais. Na mesma direção, Leontiev (2014) afirma que os objetos estabelecem as ações lúdicas e por conseguinte o jogo é considerado "... o caminho da tomada de consciência da atitude humana em face dos objetos, isto é, das ações humanas realizadas com eles" (Leontiev, 2014, p. 120).

Vigotski (2004) ressalta a relação da criança com o objeto e sua influência no desenvolvimento do jogo e da própria criança, ao enfatizar que no jogar a criança age em uma esfera cognitiva em vez de numa esfera visual externa, mas isso dependendo das motivações e vontades e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos.

Ora, antes do jogo infantil não há imaginação, uma vez que, em suas ações, a criança representa situações às quais já foram, de algum modo, vivenciadas por ela em seu meio sociocultural (Elkonin, 2009).

Portanto, é pelo jogo que a criança desloca o condicionamento do seu agir das situações imediatas (caráter de urgência) pelo qual é tomada pelas suas necessidades fisiopsicológicas, para um agir no domínio do pensamento. Em vista disso, que Vigotski (2007) afirma que toda função da consciência emerge originalmente na ação, pois a imaginação, a interpretação, a síntese, a criação e a vontade são processos internos conduzidos pela ação externa.

No que concerne à finalidade pedagógica, o jogo coloca em evidência o desenvolvimento de habilidades potenciais da criança, a partir de processos de mediação, da imaginação e criação, da imitação, da elaboração de situações imaginárias e de regras específicas, além da separação entre a percepção imediata e a significação dos objetos, ações e relações, gerando, assim, situações sociais de desenvolvimento e aprendizagem (Zona de Desenvolvimento Iminente).

Consequentemente, o jogo oportuniza, devido aos seus aspectos lúdicos (expressividade), social e cultural, que as crianças reelaborem suas experiências, aprendam e se desenvolvam. Confirmando o apresentado, Fabiani, Scaglia e Almeida (2016, p. 133) salientam que "... quando a criança está em estado de jogo, vivenciando profundamente o brincar, se utiliza das competências já consolidadas e desenvolve novas habilidades, por meio da mediação ...".

Em razão disso, o jogo, atividade aprendida socialmente (Brougère, 1998; Kishimoto, 1994; Wajskop, 1995), tem seu caráter educativo, sendo (Wajskop, 1995, p 66):

*... ao mesmo tempo, espaço de constituição infantil e lugar de superação da infância, pela relação que estabelece com a representação e o trabalho adultos. É uma forma de atividade social infantil, cujo aspecto imaginativo e diverso do cotidiano da vida fornece uma oportunidade educativa única para as crianças. Na brincadeira, as crianças podem pensar e experimentar situações novas ou mesmo do seu cotidiano, isentas das pressões situacionais.*

De modo suplementar, devido ao cunho educativo do jogo, explicitado no parágrafo anterior, incumbe ao educador, por intermédio das práticas pedagógicas, sistematizar e organizar ambientes profícuos de aprendizagem para o jogo, sendo este conceito definido como (Scaglia et al., 2015, p.49):

*... a perspectiva funcional do jogo. É a identificação das possibilidades de aprendizagem de algo que pode ser intencionalmente provocado pelo professor/treinador, não descartando a aprendizagem incidental de muitos outros aspectos que fogem do controle pedagógico (o que é bom e importante que continue a acontecer, pois esta é a dimensão do envolvimento do humano no jogo, seu caráter pático, libertino ...*

Entrementes, Elkonin (2009, p. 400) alerta para o fato de que o jogo não pode ser considerado como treinamento para a criança aprender a utilizar objetos, além de que "... a importância puramente didática do jogo é muito limitada", isto é, o jogo pode ser uma atividade pedagógica, contudo, seus elementos característicos, tais como as relações sociais e a expressividade, devem ser preservados e desenvolvidos na sua totalidade.

Complementando o ideário supracitado, Grillo, Spolaor e Prodócimo E. (2016, p. 3) assinalam que

*... os estudos de Grillo (2012), Grillo e Prodócimo (2014), indicam que no âmbito escolar, num sentido lato, os jogos e as brincadeiras são trabalhados, comumente, em uma perspectiva recreacionista ("jogo pelo jogo"), utilitarista (o jogo concebido unicamente como ferramenta pedagógica) e até mesmo como treinamento. Depreendemos que as perspectivas supracitadas, além de não resgatar a Cultura Lúdica, igualmente, não enfatizam as potencialidades e possibilidades pedagógicas do jogo.*

Em suma, é crucial e desafiador conciliar o elemento lúdico, depreendido como expressividade e liberdade de criação, com as funções pedagógicas do jogo que, amiúde, são utilitárias (Grillo, 2012). Com isso, o jogo na Educação Infantil precisa seguir uma metodologia, a qual contemple as necessidades e os desejos das crianças atrelados aos objetivos de aprendizagem estabelecidos pelo educador, com vista a oportunizar o desenvolvimento de competências e conhecimentos para que as crianças se mantenham engajadas nas atividades lúdicas e possam, de resto, criar situações imaginárias, produzir distintos conhecimentos, elaborar e ressignificar as regras sociais, tendo como facilitadores da apropriação do conhecimento, os processos de mediação semiótica (Vigotski, 2004, 2007, 2014).

### **Os processos de mediação como proposta de desenvolvimento do jogo na Educação Infantil**

No jogo é incontestável a importância do outro, a experiência da presença, no acolhimento dos desejos, na observação dos acontecimentos, na interação e no compartilhamento das ações e na significação dos objetos, dos papéis e dos ambientes. Mormente no âmbito do desenvolvimento das ações lúdicas nas instituições educativas, o educador ocupa o papel desse outro acolhedor, orientador de percursos e mobilizador de competências (Rocha, 2000).

Conforme assinala Kishimoto (1994), o jogo é imprevisível e incerto, nunca se conhece antecipadamente os sentidos das ações dos jogadores, uma vez que as condutas dependem das motivações pessoais (vontades e desejos), bem como de estímulos do contexto sociocultural, como as práticas de outros parceiros e as situações-problema. Por isso, a mediação tem que ser intencional, organizada e sistematizada.

Em linha teórica semelhante, Elkonin (2009) teoriza que conhecer a dinâmica do jogo contribui para aprimorar as mediações e, desse modo, "... ao professor cabe organizar o brincar, e para isto, é necessário que ele conheça suas particularidades, seus elementos estruturais, as premissas necessárias para seu surgimento e desenvolvimento" (Rocha, 2000, p. 48).

Uma vez que o educador se propõe a criar ambientes para o desenvolvimento do jogo na Educação Infantil, é importante se atentar para os processos de mediação, os quais podem contribuir para o engajamento das crianças nas atividades lúdicas (Grillo, 2012; Grillo e Prodócimo, 2014; Lindqvist, 1995; Navarro e Prodócimo, 2012; Rocha, 2000). Por conseguinte, o educador deve participar ativamente durante o desenrolar dos jogos das crianças, com o intuito de engendrar novas competências no coletivo de brincantes, lembrando que, a despeito dos objetivos pedagógicos determinados pelo educador, a criança orienta suas ações lúdicas pelo próprio processo do jogo, isto é, "... não está preocupada com a aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física" (Kishimoto, 1994, p. 114).

Assim, nas vivências do jogo, o educador deve possibilitar que a criança seja "... cocriadora de um espaço singular de aprendizagem, o qual possibilitará, além do desenvolvimento de suas habilidades reais, o desabrochar de potencialidades que não seriam possíveis em outras vivências" (Fabiani et al., 2016, p. 133).

Em concordância, Wajskop (1995, p. 67) sublinha que:

*... a brincadeira é uma situação privilegiada de aprendizagem infantil. Ao brincar, o desenvolvimento infantil pode alcançar níveis mais complexos por causa das possibilidades de interação entre os pares numa situação imaginária e pela negociação das regras de convivência e de conteúdos temáticos.*

Para o efetivo engajamento da criança no jogo é importante que a mediação semiótica se utilize de outros processos mediadores, tais como o uso de instrumentos, de signos e de relações sociais.

A mediação semiótica pode ser utilizada de diversas maneiras: agrupando os objetos por características comuns, entregar objetos a crianças com propostas de argumentos para as ações lúdicas, introduzir elementos estruturados ou não em momentos específicos de atividades lúdicas já em desenvolvimento, organizar cenários e espaços de jogo.

A mediação semiótica, também, constitui-se no uso dos sistemas semióticos, como a linguagem escrita, as imagens, a fala, os quais podem ser suportes e desencadeadores de papéis para serem protagonizados pelas crianças.

Em suma, os educadores podem sugerir argumentos, papéis, complementar enredos criados pelas crianças, jogar junto a pedido das crianças ou por iniciativa própria, desde que respeitadas as escolhas das crianças e as regras já existentes nos jogos em desenvolvimento.

Assim, na medida em que o jogo oportuniza a imitação de personagens das manifestações culturais, a criação de situação imaginária, a elaboração e a resignificação de regras sociais, tendo como facilitadores da apropriação do conhecimento os processos de mediação, semiótica, material e social (Vigotski, 2007), os gestos das práticas devem ser concebidos como possibilidades de a criança explorar sua linguagem corporal, mobilizando competências para se manter em jogo, bem como aprendendo novas habilidades em interação com seus pares, com os educadores e com os materiais disponíveis, contribuindo para a constante e dinâmica produção da cultura infantil.

Nessa concepção, a criança é protagonista do seu próprio aprendizado, dos processos de compreensão e modificação de sua realidade, bem como criadora, em união com seus pares, do conjunto de bens semióticos e materiais específicos, denominado cultura infantil, e o educador, a partir da mediação semiótica, é o suporte e o facilitador das novas aquisições das crianças, potencialidades latentes que se transformam em competências reais.

### Considerações finais

Na Educação Infantil devem ser oportunizadas a crianças diversas formas de conhecer o mundo, por meio da arte, do movimento, do contato com a natureza, tendo as interações e as atividades lúdicas (jogo, comportamento lúdico, brinquedo, desenho livre etc.) como fundamentos, além de respeitar esses indivíduos histórico-culturais, seus desejos, suas motivações e suas formas de expressão e de comunicação com o mundo. Nesse sentido, proporcionar que as crianças brinquem, imaginem e criem, por meio do jogo, é essencial para que elas se apropriem e resignifiquem as manifestações culturais de forma ativa.

As vivências fundamentadas no jogo compreendem as práticas corporais como desafios e possibilidades para a exploração das diversas linguagens, mobilização de competências para resolução de situações-problema, aprendizado de novos saberes em interação com os pares, com os educadores e com os materiais disponíveis e a reelaboração de regras e gestos, ações que contribuem para a produção da cultura lúdica.

O jogo assegura a crianças a apreensão de símbolos, gestos e valores de forma dinâmica e transformadora, a resolução de conflitos, a negociação de espaços, de objetos e de papéis, sempre transitando entre a realidade interna e o mundo externo, engendrando novas formas de assimilar, vivenciar e criar suas experiências.

As práticas lúdicas (jogo, comportamento lúdico, brinquedo, dança, artes em geral, etc.), propiciam a crianças o compartilhamento de relações e de práticas significativas com parceiros específicos, como também em contextos, espaços, tempos e objetos definidos. As crianças jogadoras desempenham seus papéis em consonância com uma lógica criada e legitimada pelo grupo social, o qual também funciona como um suporte para o próprio desenvolvimento do jogo. Nessas situações, o educador atua como mediador de conflitos, esteio para a descoberta de competências que facilitem e sustentem o engajamento das crianças no jogo e, não menos importante, como um espectador atento e sensível às necessidades das crianças.

Por fim, o jogo nas vivências da Educação Infantil é fundamental para a criação de ambientes de aprendizagem e desenvolvimento, os quais assegurem a crianças a experiência de serem protagonistas no desenvolvimento de sua subjetividade e consequente construção de significações coletivas, com o suporte de um mediador acolhedor que viabilize e encoraje a vivência das potencialidades do jogo.

### Notas

Assumimos o lúdico, no presente texto, como “expressividade” (liberdade de expressão manifestada no jogo).

No texto “Igra e ieio rol v psikhitcheskom razvitii rebionka”, de Vigotski (2004), a palavra Igra (Игра) serve tanto para brincadeira quanto para jogo, dado que na língua russa não há distinção entre esses verbetes.

### Referências

Axelos, K. (1980). Play as the system of systems. *Sub-Stance*, 1 (25), 20-24. Disponível em:

<https://www.ludozofi.com/anasayfa/k%C3%BCt%C3%BCphane/play-as-the-system-of-systems/>

Acesso em: 20 fev. 2017.

Brasil. (1996). Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Planalto.

Brasil. (2010). Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, SEB.

Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. In: Kishimoto, T. M. (Org.). *O brincar e suas teorias* (pp. 19-32). São Paulo: Cengage Learning.

Caillois, R. (1990). *Os jogos e os homens*. Lisboa: Cotovia.

Elkonin, D. B. (2009). *Psicologia do jogo*. (2. ed.). São Paulo: WMF Martins Fontes.

Fabiani, D. J. F., Scaglia, A. J. e Almeida, J. J. G. (2016). O jogo de faz de conta e o ensino da Luta para crianças: Criando ambientes de aprendizagem. *Pensar a prática*, Goiânia, 19 (1), 130-142. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/38568/pdf> Acesso em: 05 fev. 2017.

Freire, J. B. (2002). *O jogo: Entre o riso e o choro*. Campinas: Autores Associados.

Freire, J. B. e Scaglia, A. J. (2003). *Educação como prática corporal*. São Paulo: Scipione.

Gadamer, H.G. (1999). *Verdade e método: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Vozes.

Grillo, R. M. (2012). *O Xadrez Pedagógico na Perspectiva da Resolução de Problemas em Matemática no Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Itatiba: Universidade São Francisco.

Grillo, R. M. e Prodócimo, E. (2014). Ludicidade, Infância e Educação Física: Uma abordagem pedagógica. *Anais... II Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança: Pesquisa com crianças: desafios éticos e metodológicos*, Porto Alegre.

Grillo, R. M., Spolaor, G. C. e Prodócimo, E. (2016). A Cultura Lúdica e a Educação Física escolar. *Lúdicamente*, 5 (10). Disponível em: <http://>

ppct.caicyt.gov.ar/index.php/ludicamente/article/view/9688/pdf Acesso em: 01 fev. 2017.

Huizinga, J. (1999). Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura. (4 ed.). São Paulo: Perspectiva.

Kishimoto, T. M. (1994). O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira.

Kishimoto, T. M. (Org.). (2007). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Cortez.

Leontiev, A. N. (2014). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vigotskii, L. S., Luria, A. R. e Leontiev, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. (13 ed.) (pp. 119-142). São Paulo: Ícone.

Lindqvist, G., (1995) The aesthetics of play: A didactic study of play and culture in preschools. Uppsala: Uppsala University.

Moruzzi, A. B. e Tebet, G. G. C. (2010). Instituições. In: Abramowicz, A. e Moruzzi, A. B. O plural da infância (pp. 21-38). São Carlos: EdUFSCar.

Navarro, M. S. e Prodócimo, E. (2012). Brincar e mediação na escola. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Porto Alegre, 34 (3), 633-648. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32892012000300008&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32892012000300008&script=sci_abstract&lng=pt) Acesso em: 25 jan. 2017.

Rocha, M. S. P. M. L. (2000). Não brinco mais: A (des)construção do brincar no cotidiano escolar. Rio Grande do Sul: Ed. Unijuí.

Sayão, D. (2002). Infância, prática de ensino de Educação Física e Educação Infantil. In: Vaz, A. et al. (Org.). Educação do corpo e formação de professores: Reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física (pp.45-62). Florianópolis: Ed. da UFSC.

Scaglia, A. J. (2005). Jogo: Um sistema complexo. In: Freire, J. B. e Venâncio, S. O jogo dentro e fora da escola (pp. 37-69). Campinas: Autores Associados.

Scaglia, A. J. (2011). O futebol e as brincadeiras de bola: A família dos jogos de bola com os pés. São Paulo: Phorte.

Vigotski, L. S. (2003). O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2004). Psikhologia Razvitiya Rebiionka. Moskva: Eksmo.

Viotski, L. S. (2007). A formação social da mente. (7. ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2009). Imaginação e criação na infância: Ensaio psicológico. São Paulo: Ática.

Vigotski, L. S. (2014). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vigotski, L. S., Luria, A. R., e Leontiev, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. (13 ed.) (pp. 103-117). São Paulo: Ícone.

Wajskop, G. (1995). Brincar na pré-escola. São Paulo: Cortez.