HISTÓRIA DA INFÂNCIA E O LÚDICO NAS APRENDIZAGENS E DESENVOLVIMENTO

ADRIANO VIGATTO DE SOUZA

RESUMO
A presente pesquisa parte de uma análise histórica sobre a concepção de criança e infância, pontuando as transformações ao longo do tempo e as principais características atribuídas a essa etapa do desenvolvimento, remetendo a novas estruturações pedagógicas. Nesse contexto, tanto as ideias de aprendizagens, como as de escolarização, também se transformam e se ratificam, vindo a estabelecer na idade moderna a instituição escola tal como a conhecemos. Assim, a criança passa a ser entendida com demandas e características próprias, exigindo a constituição de um arcabouço teórico-metodológico específico para as aprendizagens e desenvolvimento. Daí que se questiona aqui, de quais formas os princípios da ludicidade contribuem para as aprendizagens e desenvolvimento frente às novas concepções de criança e infância da modernidade. Pode-se antecipar que a ludicidade, em seu caráter afetivo, seja um dos elementos centrais na escolarização da criança. Finalmente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, com abordagem de análise da psicologia histórico-cultural.

Palavras-chave: Infância; Ensino-Aprendizagens; Desenvolvimento; Ludicidade.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por escopo a compreensão dos processos de desenvolvimento da criança, a partir de uma breve história da infância, de modo a pontuar as principais características dessa etapa do desenvolvimento em correlação com os processos de ensino e aprendizagens escolarizados. A escolha do tema se deu a partir da constatação de que existe uma grande preocupação dos educadores em encontrar maneiras para atrair a atenção das crianças no ambiente escolar e, no processo de pesquisa bibliográfica, evidenciou-se que o aprender por meio de relações significativas para a criança poderá proporcionar maiores facilidades e compreensões nas atividades propostas.

Desta perspectiva, acredita-se que uma das ferramentas que auxilia essa construção do conhecimento seriam as práticas lúdicas, pois o lúdico além de ser um importante recurso didático e ser um elemento característico da infância, também facilita o diálogo e o fortalecimento das funções sensoriais, físicas, emocionais, psicológicas e cognitivas da criança e, indiretamente, faz com que se favoreça o processo de desenvolvimento global e reforce os processos de amadurecimento e compreensão de si, do outro e mundo.

A partir dessas considerações iniciais, pode-se questionar como pergunta norteadora da pesquisa, de quais formas os princípios da ludicidade se correlacionam com as características da fase infantil, de modo a potencializar as aprendizagens significativas e respectivo desenvolvimento global do sujeito?

Como forma de se alcançar possíveis respostas aproximadas para a pergunta de pesquisa, o objetivo central é o reconhecimento da importância da ludicidade, principalmente de seu viés afetivo, no processo de ensino-aprendizagem e na respectiva formação e desenvolvimento da criança em seu percurso de escolarização.

Subsidiariamente, faz-se necessário apresentar uma contextualização geral sobre a história da infância, formulando algumas reflexões acerca deste assunto, para que seja possível mensurar os aspectos influentes da ludicidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito, principalmente a partir da teoria de Vygotsky.

A investigação fundamenta-se na pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo descritivo, sendo a principal abordagem de análise a teoria socioconstrutivista da psicologia histórico-cultural de Lev Semiónovitch Vygot-

sky (1991).

BREVE RELATO DA HISTÓRIA DA INFÂNCIA

A concepção entorno do conceito criança e infância sofreu e vem sofrendo grandes modificações ao longo da História, sendo os conceitos de criança e infância, ainda que com fortes ligações biológicas, de interpretação e reflexo de seu momento histórico e da organização social daí oriunda. Para que seja mais inteligível, pode-se afirmar que, o conceito criança "é" fortemente biológico; já o conceito infância, ainda que com considerável ligação biológica, é um conceito social. Como nos ensina Norodowski (1993), a infância é um fenômeno definitivamente histórico; e no caso do Ocidente moderno/ contemporâneo, suas características são definidas a partir da heteronomia, da dependência e da obediência ao adulto em troca de proteção. Desta maneira, vejamos seu percurso histórico.

A história da humanidade mostra que mudanças foram acontecendo de forma lenta, também se percebe que a visão da infância em todo esse percurso tem se transformado de maneira extraordinária. As crianças eram consideradas incapazes de compreender a realidade. Nas reflexões de Platão (429-347), e Aristóteles (384-322) elas eram caracterizadas pela ausência de razão e juízo, assim, o que preocupava era apenas como seria esse ser no futuro.

Os jogos e brinquedos, embora sendo um elemento sempre presente na humanidade desde seu início, também não tinham a conotação que se tem hoje, eram vistos como fúteis e tinham como objetivo apenas uma simples brincadeira. Desde a educação Greco-romano, com base nas ideias de Platão e Aristóteles, já se utilizava o brinquedo na educação, associando a ideia ao prazer, utilizavam doces e guloseimas em forma de letras ou números para o estímulo das crianças.

Partindo da idade média, os estudos mostram que nessa época não havia lugar para a infância, desde muito cedo a criança já fazia parte do mundo adulto. Aos sete anos o menino era entregue ao homem para ser educado, aprendia a montar cavalos, a atirar e usar o arco e a flecha e táticas de guerra, e a instrução das meninas ficava a cargo das mães.

Até meados do século XII as sociedades medievais consideravam as crianças como pequenos indivíduos que se vestiam com roupas de adultos, não existia o sentimento de infância. Ainda na Idade Média as crianças que conseguiam sobreviver ao alto índice de mortalidade infantil, passavam a fazer parte do mundo adulto participando da vida coletiva, dos jogos e do trabalho.

Foi ainda durante o século XVII que surgiram representações de crianças, onde, segundo Áries (1981), os adultos começam a modificar sua concepção de infância lhe concedendo uma nova atenção, a qual não era manifestada antes. Com isso, acreditam que elas tinham conquistado consciência social e o surgimento de um novo sentimento da sociedade.

Ainda que nesse período a documentação histórica não seja tão abundante, foi possível constatar que a valorização da criança era quase inexistente. Dadas as péssimas condições de saneamento, à escassez quase contínua de víveres - ou ao menos a possibilidade constante de crises de abastecimento -, às epidemias cíclicas, a mortalidade infantil alcançava índices altíssimos. De maneira geral, o investimento ou a criação de expectativas entorno da criança não era uma boa ideia, ou uma boa estratégia de sobrevivência para as famílias ou para as comunidades mais vulneráveis (Heywood, 2004). Diante desta conjuntura, não havia muitos argumentos que justificassem a construção de um conceito acerca da criança e da infância que a reconhecesse enquanto sujeito pertencente ao tecido social.

Fazendo uso da arte como paradigma, Philippe Áries (1981) evidencia esse descaso em relação à criança apresentar a falta de reproduções retratando a criança, vindo a ocorrer apenas a partir do século XVIII. Até esse momento, mesmo que acontecesse de se reproduzir uma criança em alguma obra, o fazia na representação de um "homem pequeno", sem as caracterizações das expressões peculiares das crianças: "Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância, ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à in-

competência ou falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo (Áries, 1981, p. 50).

Não se tem notícias de camponeses ou artesãos registrando suas histórias de vida durante a Idade Média; e mesmo os relatos dos nobres de nascimento ou dos devotos não costumavam demonstrar muito interesse pelos primeiros anos de vida [...]. De forma semelhante, durante o período moderno na Inglaterra, as crianças tiveram bastante ausentes na literatura, fossem o drama elizabetano ou os grandes romances do século XVIII. A criança era no máximo, uma figura marginal em um mundo adulto (Heywood, 2004, p. 10).

Para além dos preconceitos entorna da Idade Média, que a caracteriza como sendo a idade das trevas ou da irracionalidade, não era esse o caso. A questão é que era uma organização social peculiar do seu tempo, diferentes dos padrões sociais da modernidade e da contemporaneidade. No período em questão, mais uma vez, dada suas peculiaridades, concebia-se a criança como um simples ser que sobrevivia às adversidades; a morte infantil não era uma surpresa, nem tão pouco era encarada com pesar. Na Baixa Idade Média, entre os séculos XI e XV, atribuía-se à criança uma condição anterior à racionalidade tipicamente humana, cabendo ao mundo adulto inserir nela o caráter e a razão. Reconhecia na criança a ideia reproduzida até hoje, que a define como uma "página em branco" que precisa ser escrita, ou um "vaso vazio", que precisa ser preenchido. Essa ideia, que deixa de perceber as potencialidades, peculiaridades, diferenças e semelhanças da criança, em alguma medida, reaparecerá, no Renascimento, o momento histórico seguinte, com força. Esta era uma concepção que não percebia um processo de transição da infância para a vida adulta, ou seja, em grande medida, se concebia a criança como adulto em menor escala:

Na Idade Média, no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram considerados capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, poucos anos depois de um desmame tardio - ou seja, aproximadamente aos sete anos de idade. A partir desse momento, ingressavam imediatamente na grande comunidade dos homens, participando com seus amigos jovens ou velhos dos trabalhos e dos jogos de todos os dias. O movimento da vida coletiva arrasava em uma mesma torrente as idades e as condições sociais (Áries, 1981, p. 275).

Entretanto, ainda que não existisse uma concepção de infância tal qual estamos acostumados, seria um equívoco acreditar que na mesma medida não existia afeição pela criança. Não se pode afirmar que na Idade Média se desprezavam as crianças: "O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde, na verdade, a consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que a distingue do adulto e faz com que ela seja considerada como um adulto em potencial, dotado de capacidade de desenvolvimento (Kramer, 2003, p. 17). As mudanças dos paradigmas concernentes ao conceito de criança, a partir do século XV e XVI, só aconteceram quando se passou a considerar as crianças enquanto adultos imperfeitos, as quais precisariam de um certo cuidado especial para que se fosse introjetado nela os princípios da vida adulta. Como se percebe, existe uma certa ruptura, ao se começar a perceber as necessidades da criança uma vez de suas peculiaridades, mas não uma ruptura completa, tendo em vista que se preserva a ideia da necessidade exclusiva do adulto na modelagem da criança.
É neste momento, coincidente com o Renascimento, que se desenvolve mais ou menos a ideia de identidade da criança; os primórdios de uma romantização da infância como "tempos áureos" da vida.

Contudo, um sentimento superficial da criança - o que chamei de "paparicação"- era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela era ainda uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com as crianças pequenas como como um animalzinho, um macaquinho impudi-

co. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (ÁRIES, 1981, p. 10).

Existem linhas de estudos, como por exemplo o próprio Heywood, que questionam as fontes usadas por Áries e suas conclusões, afirmando que existia concepções de infância já nos primórdios da Idade Média; Afirma também que Philippe Áries se apega muito à comparação entre a infância medieval e moderna e a infância contemporânea para fazer suas análises. A partir de uma pesquisa singela como esta, parece que a crítica pode ser considerada válida, entretanto nos falta escopo para maiores certezas. Contudo, o que importa enfatizar para a presente pesquisa é que, ainda que existisse conceitos de criança e infância no período Clássico e na Idade Média, de qualquer modo, o reconhecimento das especificidades da fase infantil não era reconhecida em sua integralidade.
A partir do século XVI-XVII, surgem os primeiros indícios de um entendimento de existência social da criança, concebendo a infância como autônoma, na expressão de uma categoria peculiar do gênero humano. Este entendimento principia o movimento de retirada da criança enquanto responsabilidade do meio social, alocando-o ao domínio do privado; significando posteriormente a forja do conceito criança enquanto incapacidade plena, social e jurídica; e no domínio privado da família, da propriedade privada, representará objeto alvo de proteção-repressão.
O conceito de infância se reforça durante o século XVII, pautado na concepção do adulto em relação à criança de dependência, proteção e direito a repressão, quase mesmo como lhe fosse uma propriedade (Levin, 1997). E se assim o era, um conceito de infância que se pautava principalmente pela constatação da dependência e a necessidade de proteção, a fase infantil passou a ser determinada até o momento de superação dessa dependência. Este interstício de tempo, entre o nascimento e a superação da dependência, era considerado a primeira fase da vida. A fase dos cuidados meramente biológicos e de disciplinamento em direção à inserção no mundo adulto cheio de regras e condutas. Nesta medida, a criança era uma folha em branco que precisava de inscrições; se existisse racionalidade, não era suficiente não o era suficiente para transitar pela vida social. Sendo assim, dada a consideração da insuficiência cognitiva da criança, concepções de educação infantil autônoma eram inexistentes.
Somente com Jean Jacques Rousseau que se altera esse panorama. Este foi o primeiro a propor a educação de caráter significativamente diferente até então conhecidas. Em alguma medida, uma educação autônoma. Em 1762, Rousseau escreve Emílio, sendo considerado o marco da nova proposta de educação moderna. Nesta obra, Rousseau contrapõe-se a concepção que enxergava a criança enquanto uma miniatura do adulto, sendo a primeira vez a se sugerir um mundo infantil próprio a partir de uma lógica peculiar da criança. Ainda, reproduzindo aquela ideia que surgira no século XVI, considera a infância o momento da ingenuidade e inocência da criança, momento em que a natureza humana ainda não fora corrompida pela sociedade. Esses pressupostos serão aqueles que fundamentarão os princípios da educação moderna, a qual considera que a educação deve respeitar os ritmos e interesses de cada sujeito, promovendo o desenvolvimento das faculdades naturais da criança.
O que se pode dizer sobre o ímpeto precursor de Rousseau é que ainda se mantém muita continuidade do momento anterior. Ainda se considera o déficit de racionalidade na criança, mudando apenas que essa falta de racionalidade não significa a animalidade da criança, antes, seria a expressão de uma originalidade preservada dos sentimentos essencialmente humanos ainda não corrompidos pelo constrangimento social. Ou seja, Rousseau naturalizava a infância; uma espécie de essência humana, desconsiderando o seu significado social e a construção histórica. Ao fim e ao cabo, considerando que a criança não sofre nem exerce influência sobre seu contexto social, a concepção rousseauniana não considera a criança enquanto sujeito histórico. Sobre o assunto, afirma Rousseau: "a natureza genuinamente boa é

só a sociedade que a perverte, o que se contrapõe à concepção oposta da necessidade da razão e da norma social para controlar as forças monstruosas da natureza indomada" (Rousseau apud Sarmento, 2007, p. 31).

Seguindo nesse processo de mudança de paradigmas, aproximava-se os ideais de educação escolarizada. Nesta direção, Durkheim é o primeiro a pensar nessa possibilidade, tendo por fundamentação a moralização e disciplinamento da criança. Não nos interessa demorar sobre os princípios pensados por Durkheim, o que nos interessa é apontar que esses princípios de moralidade e disciplinamento acabaram por orientar o sentido da educação florescente a partir de então.

Nota-se que estes ideais estão de comum acordo com os princípios da nova organização social e familiar, que advogava pela ordem social e o progresso, principalmente econômico do núcleo familiar. Os valores familiares pós Revolução Francesa passam a enfatizar a intimidade e privacidade - o privado em oposição ao público -, o que reflete de forma determinante na educação (Moreira; Vasconcelos, 2003). Ao mesmo tempo que a criança foi sendo reconhecida socialmente, também foi adquirindo centralidade no contexto familiar, tanto pelo caráter do cuidado, proteção e repressão, quanto pelo pressuposto de herança e desenvolvimento dos bens acumulados. Mais uma vez aqui, continua-se concebendo a necessidade do cuidado da criança; na esfera do doméstico, cuida-se principalmente das necessidades biológicas; no domínio público, e esta é a responsabilidade da escola, cuida-se para que a criança seja preparada para exercer adequadamente - ou melhor, esperadamente pela dinâmica social capitalista - seu papel de "bom cidadão", está sendo uma responsabilidade compartilhada com a família. As duas dimensões sendo permeadas pela ideia de a criança ser uma "tábula rasa" um "vir a ser". Como nos fala Sarmento (2004), a escola além de cumprir o papel de separação dos espaços dessa faixa etária, também define o "ofício de aluno" em oposição ao "ofício de criança", pois é no seu espaço que as crianças assimilarão os saberes, normas, condutas, valores institucionalizados socialmente; e na mesma esteira, juntamente com o novo sentimento de infância, inaugura-se novas práticas e teorias para governá-las. Nesta medida, pode-se afirmar que o ideia de infância se ratifica no advento da sociedade capitalista urbana industrial, na medida que define especificamente o lugar da criança, do jovem, do adulto e do idoso; e concernente à criança, a escola cumpre muito bem esse papel de definição dos espaços de cada faixa etária, tanto na responsabilidade de transmissão do conhecimento científico, quanto na formação do cidadão (Dahlberg; Moss; Pence, 2003).

O que os autores estão afirmando é que realmente aconteceu alterações acerca das concepções de criança e infância, mas não uma mudança de concepção na qual se considera a criança como centro deste movimento. Considerações acerca das fases, estágios ou etapas do desenvolvimento infantil eram totalmente desconsiderados; seus desenvolvimentos emocionais, psicológicos, cognitivos etc., tão pouco eram referendados. O enfoque deste movimento de centralidade da criança no seio familiar, seu reconhecimento social e educação escolarizada não era outro senão o da formação do futuro cidadão adulto.

Essa imagem da criança inocente, necessitada de toda proteção possível, desprovida de racionalidade, tábula rasa etc., só será superada com o advento da sociologia da infância em finais do século XIX e início do século XX, ainda que, as visões anteriores continuassem a ser reproduzidas e praticadas. São as teorias por exemplo dos clássicos Piaget e Vygotsky, Wallon, que serão as teorias que nortearão s próximos capítulos. A partir de então, reconhece-se o estágio infantil tão importante quando qualquer outro estágio da vida humana, rompendo com o entendimento de criança frágil, inocente, ingênuo, incapaz, dando lugar à concepção da criança potente, tanto emocional quanto racional, que apreende a realidade que a cerca, compreendendo-a, transformando-a e construindo-a; ao fim e ao cabo, a criança enfim torna-se sujeito histórico (Dahlberg Moss; Pence, 2003).

O Lúdico como Mediador do Desenvolvimento

Buscando manter relação com o tópico anterior, avaliamos que uma forma seria apresentando algumas características que a bibliografia especializada define como sendo aquelas mais elementares da prática lúdica. Existe divergências de algumas concepções entre as correntes, sendo assim, apresentaremos aquelas que avaliamos ser as mais adequadas. O tema ludicidade no desenvolvimento do Ser e, no caso que é o nosso enfoque, no processo de ensino aprendizagem da criança, apresenta uma vastidão de possibilidades, não nos sendo possível tratar de todos eles. Fizemos um recorte e elegemos alguns pontos a serem enfatizados.

Talvez a característica mais importante da prática lúdica seja o cumprimento do seu papel de mediadora entre "possibilidades de ser" e a vida real. Ou seja, explicando melhor, essa capacidade que a prática lúdica tem de fomentar a reflexão crítica sobre o que as coisas são e o que elas podem ser. Não nos resta dúvida que a criança não opera o seu pensamento em termos tão sofisticados, ela não tem consciência de que esteja fazendo uma reflexão crítica nesses termos, mas ao brincar, a criança já percebe possibilidade de apreensão.

Através da brincadeira as crianças experimentam novas formas de agir, de sentir e de pensar. Brincando a criança busca se adaptar de forma ativa à realidade onde vive, mas também emite juízo de valor. Constrói, brincando, a sociedade em que irá viver quando adulta. (Oliveira, Solé, Fortuna, 2010, p. 27)

Na mesma esteira, não se pode afirmar que o lúdico carregue esse objetivo como fim em si próprio; antes, tem muito mais característica de espontaneidade. A brincadeira só se realiza enquanto tal se não houver um fim determinado. Entretanto, exatamente de forma espontânea, ao brincar, a criança resignifica os elementos da realidade que a cerca. A criança ao brincar, de forma espontânea, um dos principais exercícios manifestados é fazer conjecturas, é o imaginar, é o "faz de conta", e a partir desse exercício, entra em contato de forma mediada com a vida real; passa a tatear a vida adulta. Da perspectiva sociocultural, o que impulsiona todo o desenvolvimento da criança é o contato e o entendimento que ela tem com as características sociais; nesta medida que o lúdico manifesta sua essencialidade ao mediar o contato com o contexto social, exortando, assim, o desenvolvimento cognitivo e social da criança. E, ao enfatizarmos essa característica mediadora, invariavelmente, nos remetemos ao domínio do simbólico que o lúdico assume.

Ainda que agente transformadora da realidade e que pratique diversas ações na vida cotidiana, a criança ainda não tem pleno acesso à vida adulta, por isso que a característica simbólica da brincadeira se manifesta tão fortemente, sendo fundamental nesse processo de mediação. Ao brincar, imagina-se o que é a vida adulta; testa-se as possibilidades. Ao brincar, a criança está apreendendo a realidade de um jeito próprio e peculiar de sua idade e de seu contexto enquanto criança.

É, portanto, na situação de brincar que as crianças se podem colocar desafios e questões além de seu comportamento diário, levantando hipóteses na tentativa de compreender os problemas propostos pelas pessoas e pela realidade com a qual interagem. Quando brincam, ao mesmo tempo em que desenvolve sua imaginação, as crianças podem construir relações reais entre elas e elaborar regres de organização e convivência. Concomitantemente a esse processo, ao reiterarem situações de sua realidade, modificam-nas de acordo com suas necessidades. (Wajskop. 2009, p. 33).

Podemos arriscar a dizer que, para a criança, a melhor forma de apreensão e transformação do mundo seja através da prática lúdica. Porém, em um movimento complementar e recíproco, apenas a partir do contato com o contexto social, e seu respectivo entendimento sobre ele, que a criança vai elaborando as brincadeiras. Ou seja, por meio da brincadeira a criança apreende a realidade e se desenvolve afetiva e cognitivamente; mas, essa mesma brincadeira está carregada de significados concernentes ao contexto social. As brincadeiras, ao mesmo tempo que possibilitam a apreensão do mundo,

também são expressões de seu tempo sócio-histórico.

A corrente que tem por expoente Vygotski, Elkonin, Leontiev, de uma perspectiva sociocultural, defende que a prática do brincar mantém íntima ligação com o contexto social de seu tempo, relacionando-se com a vida real, com a ação. Ao mesmo tempo que a ação lúdica, em alguma medida, é uma expressão do real, pois relaciona-se com a realidade que a cerca, também, independentemente da idade da pessoa que a pratique, está impregnada de imagens, formas e símbolos. Não é brincadeira se não houver a dimensões simbólicas. São dimensões imprescindíveis no desenvolvimento amplo da criança, principalmente no que se refere à comunicação, cognição e condutas sociais. Nesses termos significativos que estamos sugerindo aqui, é que viabiliza a manifestação do afeto, elemento primordial da prática lúdica, e que sem esse elemento, o afeto, não se efetiva o processo de ensino aprendizagem.

As práticas lúdicas possibilitam a mediação de tomada de conhecimento das normas sociais; possibilitam a tomada de consciência da sociedade e dos papéis sociais que lhes são inerentes. E nesse sentido, o conceito de cidadania vai sendo construído. A criança vai percebendo que a complexidade da estruturação social é importante, se não inevitável, para a realização enquanto sujeito. O que se afirma com isso é que, a brincadeira, o jogo - e aqui não fazemos maiores distinções entre um e outro - têm uma função quase que imensurável na construção do próprio "eu", ao mediar diversas possibilidades de contato e de interpretação da realidade (Borba, 2007)

Deste entendimento, fica fácil auferirmos que por esse caráter de estabelecimento e reforço de vínculos entre as pessoas e povos, por esse forte caráter de socialização, a diversidade é reforçada e, por conseguinte, leva a possibilidades infinitas de construção de saberes compartilhados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não nos resta dúvida que no campo da educação, a efetivação da aprendizagem só se realiza por meio da afetividade. A afetividade é artefato mediador responsável pelas possibilidades de formação e desenvolvimento do sujeito em suas variadas dimensões, como a cognitiva, psicológica, social etc. O que se buscou nesse trabalho foi enfatizar que a educação não cumpre a sua responsabilidade ontológica caso o elemento afetividade não esteja presente. Quando falamos aqui em brincadeira, jogos e ludicidade, a intenção sempre foi enfatizar o elemento afetividade e suas potencialidades.

BIBLIOGRAFIA

ANTUNES, C. Uma nova concepção sobre o papel do brincar. Páginas abertas, ano 29, n.21. P.34-5, 2004.

ANTUNES, D. A. O direito da brincadeira a criança. São Paulo; Summus, 2001.

ÁRIES, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AQUERO, Ricardo. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DURKHEIM, E. Educação e sociologia. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

HEYWOOD, Colin. Uma história da infância. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 21-47.

LEVIN, Esteban. A infância em cena – Constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor. Petrópolis, Rio de janeiro: Vozes, 1997.

LUCHETTI, A. J. et al. Educação em Saúde: Uma Experiência com Teatro de Fantoches no Ensino Nutricional de Escolares. CuidArte em Enfermagem, v. 5, n. 2, p. 97-103, jul./dez. 2011.

MONTIBELLER, Lílian. O brinquedo na constituição do sujeito e como elemento precursor da escrita. IN Sérgio Antônio da S. Leite (org.), Alfabetização e Letramento- Contribuições para as Práticas Pedagógicas. Campinas, SP: Editora Komedi, 2003.

NARODOWSKI, Mariano. Infância e poder: A confrontação da pedagogia moderna. Tese de doutorado em educação. Universidade Estadual de Campinas, 1993.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Org.). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando campos. In: As crianças: contexto e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

PINTO, C. L. TAVARES, H. M. O Lúdico na

Aprendizagem: Aprender a Aprender. Revista da Católica, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 226-235, 2010.

POSTMAN, Neil. O desaparecimento da Infância. Rio de Janeiro: Graphia, 2011.

ROUSSEAU, Jean-Jcques. Emilio ou da educação. 3ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia

SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. As crianças, contextos e identidades. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coord.). Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto. Asa, 2004. da infância. Educação & Sociedade. Campinas, v. 26, n. 91, 2005, p. 361 – 378.

WADSWORTH, Barry. Inteligência e afetividade na teoria de Piaget. São Paulo: Pioneira, 1977.

ALMEIDA, Paulo de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

BORBA, A. M. A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil. Revista Criança do Professor de Educação Infantil, n. 44, p. 12-14, nov. 2007.

BROUGÈRE, G. (1998). Jogo e educação. Porto alegre: Artes Médicas.

ELKONIN, D. B. (1969). Característica general del desarrolo psíquico de los ninos. Em A. A. Smirnov et. al., Psicología (pp. 493-503). México: Grijalbo.

ELKONIN, D. B. (1998). Psicologia do jogo. São Paulo: Martins Fontes.

LEONTIEV, A. N. (1987). O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Nova horizonte.

LEONTIEV, A. N. (1988). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. Em Vigotski et al., Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem (pp.119-142). São Paulo: Ícone.

LUCKESI, C. (2005) Ludicidade e atividades lúdicas – uma abordagem a partir da experiência interna

MARCOLINO, S., BARROS, F. C. O. M., & MELLO, S. A. (2014) A teoria do jogo em Elkonin e a educação infantil. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 18, Número 1, Janeiro/Abril de 2014: 97-104.

MURCIA, Juan Antonio Moreno (Org.). Aprendizagem através do jogo. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NASCIMENTO, C. P., ARAUJO, E. S. & MIGUÉIS, M. R.. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. Em Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) * Volume 13, Número 2, Julho/Dezembro de 2009 * 293-302.

OLIVEIRA, Vera Barros de; SOLÉ, Maria Borja; FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar com o outro - Caminho de saúde e bem estar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OTTONI, T. P. M. E., SFORNI, M. S. F., Vigotski, Leontiev e Elkonin: Subsídios Teóricos para a Educação Infantil. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012

SAVIANI, D. (2003). Pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.