BRINCAR, ARTE E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DAYANA MACENA DOS REIS ARAUJO

RESUMO
Este artigo analisa a dimensão afetiva do lúdico na Educação Infantil, compreendendo o brincar e as atividades artísticas como experiências fundamentais na constituição da subjetividade infantil. A partir de referenciais teóricos como Henri Wallon, Lev Vygotsky e Donald Winnicott, discute-se o lúdico para além de sua função pedagógica instrumental, destacando seu papel como espaço simbólico de elaboração emocional, construção de vínculos e produção de sentidos. A pesquisa, de natureza bibliográfica e abordagem qualitativa, busca evidenciar como a arte e o brincar atuam como mediadores das experiências afetivas da criança no contexto educativo. Conclui-se que a ludicidade, quando compreendida em sua dimensão relacional e expressiva, constitui elemento estruturante de práticas pedagógicas comprometidas com uma formação integral na Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Afetividade; Ludicidade; Arte; Subjetividade.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a Educação Infantil brasileira passou por importantes transformações legais e conceituais. Entretanto, paralelamente aos avanços normativos, observa-se a intensificação de processos de escolarização precoce que tensionam a especificidade dessa etapa da educação básica. A antecipação de conteúdos formais, a padronização de atividades e a centralidade de avaliações de desempenho revelam uma lógica produtivista que reduz a infância a uma etapa preparatória.

Nesse cenário, o lúdico frequentemente é mantido no discurso oficial como eixo estruturante, mas, na prática, é instrumentalizado como estratégia didática para alcançar objetivos cognitivos previamente definidos. A arte e o brincar tornam-se meios para alfabetizar mais cedo, desenvolver coordenação motora com finalidade utilitarista ou reforçar conteúdos curriculares.

Embora o lúdico seja um instrumento didático utilizado com um objetivo final, essa perspectiva esvazia sua dimensão afetiva, transformando-o em ferramenta e não em experiência. No mundo da criança, a atividade artística ganha novos contornos, é através dos jogos, dos desenhos, das pinturas que a criança articula suas experiências em torno de uma percepção mais significativa e constituindo-se como sujeito em relação ao ambiente.

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio de brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. (BRASIL, 1998, p. 21)

Henri Wallon (2007) já afirmava que a vida se organiza a partir da afetividade. Para o autor, a emoção possui um caráter profundamente social, que se torna evidente na relação com o outro. Quando valorizamos as atividades infantis através de suas manifestações expressivas, como o desenho, a música, a pintura, a brincadeira etc convidamos a criança a se expressar e construir seus próprios significados.

A criança se exprime, tanto do ponto de vista verbal, como plástico ou corporal, e sempre motivada pelo desejo da descoberta e por suas fantasias. Ao acompanhar o desenvolvimento expressivo da criança percebe-se que ele resulta das elaborações de sensações, sentimentos e percepções vivenciadas intensamente. Por isso, quando ela desenha, pinta, dança e canta, o faz com vivacidade e muita emoção. (FERRAZ e FUSARI, 1993, p. 55)

Essa discussão é fundamental para entendermos como as atividades artísticas e o lúdico se relacionam com o campo da afetividade e da subjetividade. O brincar não é apenas uma atividade recreativa

ou o meio para um fm, ele se constitui também como um campo de partilha emocional, no qual a criança aprende a se reconhecer enquanto sujeito e a reconhecer o outro, a lidar com frustrações, a negociar desejos e a experimentar noções de pertencimento.
Nesse sentido, compreender o lúdico apenas como recurso metodológico signifca reduzir sua potência formativa e expressiva. Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar a dimensão afetiva do lúdico na Educação Infantil, discutindo o papel do brincar e das atividades artísticas na constituição da subjetividade infantil. Para essa refexão, mobilizam-se contribuições teóricas de autores como Henri Wallon, Lev Vygotsky e Donald Winnicott, que permitem compreender o brincar como experiência simbólica, relacional e fundamental para o desenvolvimento humano.

ARTE, LUDICIDADE E A EXPERIÊNCIA SIMBÓLICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar durante a infância representa um espaço essencial para que a criança organize suas experiências e compreenda as relações com o mundo, com as pessoas e com os objetos ao seu redor. No âmbito da Educação Infantil, a Arte deve ser compreendida de forma integrada. Uma vez que se constitui como um meio privilegiado de expressão, comunicação e construção de sentido, capaz de favorecer tanto o desenvolvimento cognitivo quanto a percepção sensível da criança.
Ao trabalhar com Arte, a criança passa a desenvolver um pensamento próprio, que permite interpretar e dar signifcado às suas vivências de maneira particular. Esse processo amplia a imaginação, fortalece a autonomia e sensibiliza para diferentes formas de perceber o mundo. A prática artística na Educação Infantil valoriza a singularidade de cada criança, reconhecendo que a aprendizagem acontece por meio da experiência sensorial, da vivência das emoções e do contato com situações cotidianas.
Para que a Arte exerça seu papel integral, é fundamental que a criança participe ativamente do processo criativo, envolvendo-se tanto na produção quanto na fruição artística, construindo um vínculo profundo com a experiência estética.
Na Educação Infantil, a Arte assume um papel importante, pois permite à criança romper limites, experimentar processos e avançar em suas aprendizagens de forma ativa e criativa. Aprender e criar arte é um direito da criança, já que, enquanto ser pensante, ela necessita construir suas próprias interpretações acerca do mundo. As atividades lúdicas, nesse contexto, tornam-se mediadoras privilegiadas do aprendizado artístico, proporcionando prazer e motivação para experimentar novas situações, ao mesmo tempo em que desenvolvem percepção, imaginação, fantasia, sentimentos e aspectos afetivos, ampliando também algumas capacidades cognitivas, como registro, representação, análise e criatividade.
Como ressalta Eisner (2008, p. 25):

> A educação pelas artes não é apenas mais um campo de estudo, mas uma forma de compreender e organizar a experiência humana de maneiras que não são acessíveis por outras disciplinas. As artes educam porque envolvem o indivíduo em processos sensíveis de percepção, interpretação e expressão, os quais possibilitam não apenas o domínio de conteúdos, mas a capacidade de perceber relações, de reconhecer múltiplas perspectivas e de articular signifcados. (EISNER, 2008, p. 25)

Ludicidade e a expressão artística são frequentemente percebidas como subversivas, justamente porque oferecem novas maneiras de ver e interpretar o mundo. Como formas de comunicação estética, as manifestações artísticas carregam dimensões ideológicas, políticas, sociológicas e pedagógicas, reunindo múltiplas linguagens. Trabalhar com essas linguagens permite à criança aprender não apenas sobre diferenças e criticidade, mas também sobre a dimensão estética do conhecimento. O jogo, presente em culturas de todas as épocas e faixas etárias, manifesta-se durante toda a vida como um elemento estruturante do desenvolvimento humano.
Fortuna (2002) destaca que o jogo contribui para questionar padrões institucionais e resgatar o prazer de aprender, ao inserir o jogo no processo educativo, criamos a possibilidade de romper, ainda que momentaneamente, com a lógica

que organiza grande parte das práticas pedagógicas tradicionais. Diferentemente das atividades pautadas pela repetição, pela memorização e pela busca por respostas únicas, o jogo abre espaço para a experimentação, para o erro e para a criação de múltiplas possibilidades de ação.

Brincar, portanto, é um meio pelo qual a criança compreende o mundo e as ações humanas com as quais convive. Santos (2002, p. 57) lembra que "o lúdico está associado à brincadeira, e brincando, a criança busca entender/compreender o mundo e assimilar as ações humanas, com as quais convive em seu cotidiano", incorporando objetos, jogos e atividades que ganham signifcado apenas na experiência do brincar. Assim, o brincar e o engajamento lúdico não são apenas momentos de prazer, mas experiências que estruturam a consciência da criança, permitindo-lhe experimentar papéis, projetar situações imaginárias e interpretar o mundo de forma simbólica, o que reforça a dimensão expressiva e afetiva da aprendizagem.

O jogo cumpre função específca no desenvolvimento infantil, estimulando imaginação, pensamento abstrato e autonomia. Barata (1995, p. 9) afrma que o jogo "libera os sentidos, defagra mil possibilidades de ver uma certa coisa, aqui e agora, ontem, depois, no infnito; produz escolhas ou recusas; dá sentido; potencializa o indivíduo pela vivência inventada, construída e pela capacidade, a partir dessa vivência, inferir novas projeções lúdicas, vislumbrar novas projeções relacionais." Nesse processo, o brincar constitui fonte de conhecimento e autoconhecimento, permitindo à criança tomar consciência de si mesma, controlar impulsos afetivos e relacionar suas ações a modelos sociais e culturais, sendo decisivo para a formação de sua personalidade.

Para Lev Vygotsky (2007), o brincar ocupa um lugar central no desenvolvimento infantil porque cria um campo simbólico no qual a criança pode reorganizar e reinterpretar experiências vividas. Nas situações imaginárias construídas durante a brincadeira, elementos da realidade cotidiana são deslocados e recombinados, permitindo que a criança experimente diferentes papéis, regras e formas de ação. Nesse processo, o brincar não apenas expressa capacidades já consolidadas, mas também mobiliza funções em desenvolvimento, ampliando as possibilidades de pensamento, interação e compreensão do mundo social.

Essa perspectiva evidencia que os objetos presentes na brincadeira não possuem um signifcado fxo ou previamente determinado. Seu sentido emerge na própria ação lúdica, quando passam a representar outros elementos e a sustentar narrativas imaginárias construídas pela criança. Desse modo, o brinquedo funciona menos como um objeto com valor próprio e mais como suporte simbólico para a exploração, a criação e a experimentação de diferentes modos de agir e signifcar a realidade.

Nesse contexto, brincar não se reduz a uma atividade de entretenimento, mas constitui uma forma específca de relação com o conhecimento e com a experiência. Ao engajar-se ludicamente, a criança articula imaginação, emoção e ação corporal na construção de signifcados sobre o mundo que a cerca. A brincadeira torna-se, assim, um espaço privilegiado de aprendizagem e elaboração simbólica, no qual aspectos cognitivos, afetivos e sociais se entrelaçam na constituição de experiências que contribuem para o desenvolvimento integral da criança.

Se, na perspectiva de Lev Vygotsky (2007), o brincar evidencia a dimensão social e simbólica do desenvolvimento infantil, outras abordagens também ressaltam sua importância para a constituição da experiência subjetiva da criança. Nesse sentido, as contribuições de Donald Winnicott ampliam essa compreensão ao enfatizar a dimensão afetiva e relacional da brincadeira.

Donald Winnicott (1975) oferece contribuição decisiva ao compreender o brincar como condição para o desenvolvimento saudável. Para o autor, o brincar ocorre em um "espaço potencial" sustentado pela confança no ambiente, um campo intermediário entre a realidade interna e o mundo externo no qual a criança pode experimentar, criar e atribuir signifcados às suas experiências.

Para Winnicott (1975), é no brincar que o indivíduo encontra condições para exercer sua criatividade e mobilizar de forma integrada diferentes aspectos de sua personalidade. Nesse processo, a experiência criativa torna-se fundamental para

a construção do sentido de si, pois é por meio dela que o sujeito pode reconhecer e afirmar sua própria existência no mundo.

Criatividade não se limita à produção artística formal ou à capacidade técnica de elaborar objetos estéticos, mas refere-se, sobretudo, à possibilidade de viver de maneira autêntica. Para Donald Winnicott, é no espaço do brincar que o indivíduo encontra condições para experimentar o mundo de forma criativa, estabelecendo uma relação viva entre suas experiências internas e a realidade compartilhada. Esse espaço potencial, sustentado pela confiança no ambiente, permite que a criança explore, imagine e atribua significados às suas vivências. Entretanto, quando o brincar passa a ser rigidamente dirigido, padronizado ou constantemente avaliado, esse campo de experiência tende a se fragilizar. A criança deixa de agir a partir de suas próprias iniciativas e passa a responder prioritariamente às expectativas externas impostas pelo adulto ou pela instituição escolar. Nesse sentido, a instrumentalização do lúdico representa uma ameaça à experiência de autenticidade, pois reduz uma prática originalmente expressiva e relacional a uma atividade subordinada a finalidades previamente definidas.

A partir dessa reflexão, torna-se possível estabelecer um diálogo com as contribuições de Lev Vygotsky (2007) acerca do papel do brincar no desenvolvimento infantil. Embora o autor enfatize o caráter social e cultural das experiências humanas, sua análise do jogo simbólico também revela a potência criativa e transformadora da brincadeira. Para Vygotsky (2007), o brincar constitui uma atividade simbólica mediada culturalmente, na qual a criança reorganiza elementos da realidade vivida e os reinscreve em novas configurações imaginárias. Ao criar situações fictícias, a criança não se distancia da realidade; ao contrário, elabora e ressignifica suas experiências por meio da imaginação. Como afirma o autor:

> No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. O brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento de forma condensada e é, em si mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2007, p. 122)

A partir das contribuições de Lev Vygotsky (2007), é possível compreender o brincar como uma atividade simbólica na qual a criança reorganiza elementos da experiência cotidiana por meio da imaginação. Ao assumir papéis e construir narrativas fictícias, o faz-de-conta ultrapassa o plano da simples atividade recreativa e torna-se um espaço de elaboração de experiências sociais e afetivas. Nesse processo, a brincadeira permite à criança atribuir novos sentidos às situações vividas, experimentando simbolicamente diferentes formas de agir, interpretar e se posicionar diante da realidade.

Nessa perspectiva, as situações imaginárias criadas durante a brincadeira não representam uma simples fuga da realidade, mas um modo particular de reelaboração simbólica. Ao brincar, a criança reorganiza experiências vividas, transformando-as em narrativas e ações simbólicas que permitem compreender e ressignificar acontecimentos do cotidiano. Conflitos familiares, tensões presentes nas relações sociais e até experiências de frustração ou exclusão podem emergir na brincadeira de forma transformada, possibilitando à criança elaborar afetivamente essas vivências e experimentá-las sob novas configurações.

Desse modo, o lúdico pode ser compreendido também como um espaço de resistência simbólica. Ao assumir diferentes papéis, inverter hierarquias ou construir mundos imaginários, a criança experimenta possibilidades de existência que ultrapassam os limites concretos de sua realidade imediata. Nesse movimento, a brincadeira permite questionar posições estabelecidas, explorar outras formas de relação e ampliar horizontes de experiência. O brincar, portanto, não se reduz a um exercício de fantasia descompromissada, mas constitui um campo de produção de sentido no qual a criança articula imaginação, afetividade e compreensão do mundo social.

Essa discussão também se estende ao lugar da arte na Educação Infantil. Ana Mae Barbosa (1991) defende que o ensino de arte deve articular três dimensões fundamentais: a produção, a apreciação e a contextualização das manifestações

artísticas. A autora reconhece a arte como linguagem e como forma de conhecimento, capaz de ampliar a sensibilidade, a imaginação e a capacidade crítica dos sujeitos. Entretanto, nas práticas escolares cotidianas, é frequente que a atividade artística seja reduzida à reprodução de modelos previamente definidos, esvaziando seu potencial expressivo e investigativo.

A padronização de desenhos, a exigência de que as crianças "permaneçam dentro do contorno" ou a produção de trabalhos decorativos voltados a datas comemorativas revelam a presença de uma lógica pedagógica orientada pelo controle e pela uniformização das produções infantis. Barbosa (2010) critica práticas escolares que incentivam a cópia de modelos prontos ou a execução de atividades rígidas, como pintar sem ultrapassar contornos, pois essas propostas reduzem a experiência artística a procedimentos mecânicos e restringem o potencial expressivo e criativo das crianças. Assim, a atividade artística deixa de ser um espaço de experimentação sensível e passa a funcionar como tarefa de execução, na qual o valor do trabalho é medido pela proximidade com um modelo estabelecido pelo adulto. Tal prática silencia a expressão singular da criança e limita sua possibilidade de explorar materiais, formas e significados de maneira autônoma.

Arte, enquanto experiência estética, é também uma experiência ética. Reconhecer a produção artística infantil como expressão legítima implica validar a autoria da criança, respeitar suas escolhas e compreender que seus traços, gestos e narrativas visuais são formas de interpretar o mundo. Em síntese, a prática pedagógica em arte exige sensibilidade para acolher a diversidade de expressões e reconhecer que cada produção carrega marcas das experiências, emoções e percepções de quem a realiza.

Essa discussão vai de encontro às reflexões de Paulo Freire (1996), para quem ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e reconhecimento de suas experiências como ponto de partida do processo educativo. Na Educação Infantil, tais saberes frequentemente se manifestam por meio de linguagens não verbais, como o corpo, o gesto, o desenho, o movimento e o jogo simbólico.

Entretanto, a crescente pressão por resultados mensuráveis e pela antecipação da alfabetização tem produzido um deslocamento do foco pedagógico na Educação Infantil. Progressivamente, o tempo destinado ao brincar livre e à experimentação artística é reduzido, enquanto atividades dirigidas e avaliações precoces passam a ocupar lugar central no cotidiano escolar. Nessa lógica, o erro tende a ser rapidamente corrigido e a exploração espontânea dá lugar à execução de tarefas orientadas por metas previamente definidas.

Tal dinâmica insere a criança em uma lógica produtivista que se mostra incompatível com a especificidade da infância. Como argumenta Kramer (2006), a infância deve ser compreendida como uma categoria histórica e social, dotada de sentidos próprios e não como uma etapa incompleta do desenvolvimento humano cuja função seria apenas preparar o indivíduo para a vida adulta. A imposição de metas escolares precoces desconsidera a centralidade das experiências afetivas, simbólicas e relacionais que caracterizam esse período da vida.

Nesse contexto, quando a arte passa a ser utilizada apenas como estratégia para "treinar coordenação motora" ou quando a brincadeira é mobilizada exclusivamente para "reforçar conteúdos", o lúdico é esvaziado de sua dimensão subjetiva e expressiva. O problema não reside na presença de intencionalidade pedagógica nas práticas educativas, mas na redução da experiência infantil a uma lógica funcional, na qual brincar e criar deixam de ser experiências de exploração e passam a ser subordinadas ao cumprimento de tarefas escolares.

É fundamental valorizar os processos de aprendizagem em detrimento da centralidade dos produtos finais. As produções infantis não devem ser avaliadas apenas pela adequação a modelos ou padrões estéticos, mas compreendidas como expressões singulares de experiências, emoções e percepções. Reconhecer a criança como autora de suas criações significa legitimar sua capacidade de interpretar o mundo e produzir significados próprios, respeitando sua forma particular de expressão. Essa perspectiva também exige que o educador desenvolva sensibilidade para escutar manifestações que nem sempre se expressam verbal-

mente, mas que emergem por meio do corpo, do gesto, do traço, do jogo simbólico e das múltiplas linguagens presentes no brincar.
Sustentar vínculos baseados na confança constitui igualmente um elemento central nesse processo. A criança necessita de um ambiente seguro, no qual possa explorar possibilidades, experimentar papéis e elaborar emoções sem o medo constante da correção ou da avaliação. Nessa relação de confança, o educador assume o papel de mediador sensível das experiências infantis, acolhendo as expressões da criança e favorecendo a construção de relações signifcativas no espaço educativo.
A Base Nacional Comum Curricular reafrma as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil. Como destaca o documento:

Na Educação Infantil, as interações e a brincadeira constituem os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, assegurando às crianças condições para aprender e se desenvolver. Ao brincar, as crianças exploram o mundo físico e social, constroem conhecimentos, expressam sentimentos, experimentam diferentes papéis sociais e ampliam suas formas de relação com outras crianças e com os adultos" (BRASIL, 2018, p. 38).

Contudo, a efetivação desse princípio depende de uma postura crítica por parte dos educadores diante das pressões institucionais que frequentemente incentivam a antecipação de conteúdos escolares e a busca por resultados mensuráveis. Educar na perspectiva da afetividade do lúdico signifca, nesse sentido, resistir à lógica da escolarização precoce e reafrmar a infância como tempo de experiência, descoberta e construção de sentidos.

CONCLUSÃO

A refexão desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que o lúdico e as atividades artísticas ocupam um lugar central na constituição da experiência infantil, especialmente no que se refere à dimensão afetiva do desenvolvimento. A partir das contribuições de autores como Henri Wallon, Lev Vygotsky e Donald Winnicott, foi possível evidenciar que o brincar ultrapassa a condição de atividade recreativa ou recurso pedagógico, confgurando-se como um espaço simbólico no qual a criança elabora emoções, constrói vínculos e atribui sentidos às experiências vividas.
Nesse processo, a brincadeira e a produção artística revelam-se como linguagens privilegiadas por meio das quais a criança expressa percepções, sentimentos e interpretações do mundo que a cerca. Ao assumir papéis, criar narrativas imaginárias e explorar materiais e formas de expressão, a criança mobiliza processos cognitivos, afetivos e sociais que contribuem para o desenvolvimento integral. Assim, compreender a ludicidade apenas como estratégia didática signifca reduzir sua potência formativa, esvaziando sua dimensão expressiva e relacional.
A análise também evidenciou que as pressões contemporâneas por resultados mensuráveis e pela antecipação de conteúdos escolares têm produzido uma tendência à instrumentalização do brincar e da arte na Educação Infantil. Nesse contexto, atividades lúdicas e artísticas passam a ser frequentemente subordinadas a objetivos utilitaristas, o que limita as possibilidades de experimentação, criação e elaboração simbólica por parte das crianças.
Diante disso, torna-se fundamental reafrmar a importância de práticas pedagógicas que reconheçam o brincar e a arte como experiências constitutivas da infância. Mais do que meios para alcançar determinados conteúdos, essas práticas devem ser compreendidas como espaços de encontro, expressão e construção de sentidos. Valorizar a dimensão afetiva do lúdico implica, portanto, sustentar ambientes educativos que acolham a singularidade das crianças, respeitem seus modos próprios de expressão e garantam tempo e espaço para a imaginação, a criação e o brincar livre.
Desse modo, promover uma educação comprometida com a integralidade do desenvolvimento infantil exige reconhecer que é no entrelaçamento entre afetividade, ludicidade e expressão artística que a criança encontra condições para construir sua subjetividade e estabelecer relações signifcativas com o mundo e com os outros.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARATA, Denise. O jogo na educação. São Paulo: Cortez, 1995.

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

EISNER, Elliot W. O que a educação pode aprender com as artes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FERRAZ, Maria Heloísa C. T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. Metodologia do ensino de arte. São Paulo: Cortez, 1993.

FORTUNA, Tânia Ramos. O brincar na educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2006.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, Donald W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.