

A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES E BRINCADEIRAS CORPORAIS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Regina Célia Zanotti Tomazinho *

Introdução

Com base em nossa prática clínica, observamos que crianças consideradas normais, dos pontos de vista biológico e intelectual, procuram assistência. Por não corresponderem às expectativas do professor e do sistema de avaliação da instituição são consideradas crianças com dificuldades de aprendizagem pelos professores e coordenadores pedagógicos e posteriormente, acabam sendo encaminhadas ao consultório fonoaudiológico e psicopedagógico.

As escolas apontam como dificuldades a falta de organização dos textos, as trocas grafêmicas, as disgrafias, as falhas na interpretação de textos e o repertório lingüístico limitado. Essas dificuldades por sua vez, também aparecem na desestruturação textual da escrita e da oralidade, desorganização espacial das atividades nos cadernos, constituindo uma gama de alterações variadas. Esse contexto nos leva a refletir sobre as origens e a persistência de tais alterações. Ao longo de dezoito anos de experiência clínica, confrontamo-nos com fatos significativos para a compreensão da etiologia das dificuldades apresentadas pelas crianças.

Em primeiro lugar, em nossa clínica fonoaudiológica, a maioria das crianças atendidas com queixas na aprendizagem pertencem a uma classe socioeconômica e cultural privilegiada, ingressam precocemente em escolas maternas privadas, não apresentam alterações neurofisiológicas, sensoriais e/ou intelectuais. Se hoje temos crianças intelectual e tecnologicamente estimuladas, parece-nos não haver dados concretos que justifiquem as queixas e os desníveis entre essas condições favoráveis e a não-eficiência no contexto escolar.

Em segundo lugar, esse aspecto socioeconômico cultural associado às conclusões das análises diagnósticas, aos relatos dos pais e dos professores, levam-nos a indagar sobre as condições oferecidas tanto no contexto familiar quanto no escolar, para o desenvolvimento dessa criança que é encaminhada para atendimento. Isso nos permite pensar se as alterações na aprendizagem citadas anteriormente, não seriam

* Fonoaudióloga, Psicopedagoga e Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento – Universidade Presbiteriana Mackenzie.

manifestações de causas comuns, uma vez que observamos no contexto escolar, na dinâmica familiar, dados que merecem ser repensados quando estamos preocupados em entender o desenvolvimento infantil normal e também aquele que se manifesta de forma desarmoniosa.

Entendemos que o contexto de desenvolvimento da criança é sócio-histórico, abrangendo inicialmente a família, que constitui as relações mais próximas da criança, e posteriormente, a escola aonde se estabelecem outras formas de interação. Há algum tempo, considerava-se o ambiente doméstico o mais apropriado ao desenvolvimento infantil. Contudo, com o ingresso da mulher no mercado de trabalho, houve uma procura significativa por instituições públicas ou privadas de atendimento à criança pequena, alterando assim, o ritmo da vida familiar.

Em razão dessa modificação na dinâmica familiar, consideramos que a instituição de educação infantil deve assumir um papel fundamental na formação da criança, oferecendo-lhe uma estrutura que possibilite espaço e oportunidades para brincar, o que no ambiente doméstico era possível por exemplo, no quintal, na rua.

Atualmente, em casa, a criança passa horas do dia em frente ao computador, à TV e ao vídeo-game, geralmente, brinca sozinha e prioriza poucos tipos de brinquedos, como “lego” e “miniaturas”, apesar da diversidade e quantidade de brinquedos que dispõe. Tanto na escola quanto em casa, passa horas parada, sem atividades e brincadeiras corporais; as atividades e os brinquedos enfocam os aspectos áudio-visuais e o intelectual em detrimento dos jogos de movimento e brincadeiras corporais.

Em nossa experiência clínica, ouvimos muitos relatos de pais que se referem às brincadeiras na pré-escola como secundárias para o desenvolvimento dos filhos, por não considerarem essas atividades “sérias”, valorizando como forma de produção e aprendizagem os “trabalhinhos” arquivados em pastas (pinturas, colagens, recortes, desenhos e escrita). Deparamo-nos com pais que, por estarem ansiosos com o futuro de seus filhos em relação ao ingresso em boas faculdades, mercado de trabalho competitivo, supervalorizam a aprendizagem da leitura e escrita, e os ocupam com atividades extra-escolares, suprimindo o tempo do lúdico na vida da criança.

As brincadeiras parecem ser um simples momento de recreação e as atividades e brincadeiras corporais são valorizadas como necessárias para se gastar energia ou como parte do programa da Educação Física, caracterizando uma pré-escola voltada para o preparo do Ensino Fundamental, conforme afirma Brougère (1998).

Nessa perspectiva, Kishimoto (2000, p.20) assinala que a função lúdica e educativa do brinquedo torna o processo de ensinar/aprender prazeroso e gratificante. Isso não se encontra nas concepções

tradicionalistas de educação, as quais priorizam aquisição de conhecimento, “disciplina” e “ordem” como valores fundamentais. Para ela, a escola deve organizar espaços e disponibilizar materiais, com o intuito de estimular brincadeiras educativas e corporais, já que na sua concepção “a dimensão corporal não pode estar ausente”.

As brincadeiras e atividades que envolvem o corpo em movimento, para muitos, passaram a ser consideradas um treino mecânico e sem significado, pois são associadas aos métodos tradicionais de alfabetização e às idéias de “prontidão à alfabetização”. Essas propostas revelam que a corporeidade parece ser subordinada às metodologias pedagógicas atuais. Muitas pré-escolas se dizem construtivistas ou sócio-históricas, entretanto, na prática, adotam uma postura empirista, inconsciente, muitas vezes, por não conhecerem profundamente as diferentes posições teóricas, assumindo uma pedagogia arraigada ao senso comum e à ideologia do professor (RUIZ; BELLINI, 2001).

Partindo do pressuposto de que a escola deve propiciar a todas as crianças um desenvolvimento integral e dinâmico (cognitivo, afetivo, lingüístico, social, moral e motor), e que as brincadeiras e atividades corporais são fundamentais nesse período da infância, chegamos ao foco principal deste trabalho: refletir sobre a qualidade e os tipos de episódios que envolvem atividades e brincadeiras corporais, durante a permanência da criança no contexto pré-escolar. Também é necessário ressaltarmos que para nós, o corpo assume um papel fundamental no desenvolvimento infantil e na aprendizagem.

Desenvolvimento da Pesquisa

Com o intuito de registrarmos e sistematizarmos como ocorreram as atividades e brincadeiras corporais, no período de aula, no contexto pré-escolar, optamos pela observação de campo como um instrumento adequado para a coleta de dados. Os dados referentes à observação foram coletados em 9 encontros (4h/a por encontro), realizados no período vespertino, colhidos no segundo semestre de 2001.

Os registros referem-se exclusivamente ao nosso foco de interesse, isto é, às atividades e brincadeiras corporais dirigidas ou acompanhadas pelas professoras, desde o início até o final do período de aula. As que ocorreram no início para compor o grupo e as que ocorreram no final, na espera dos pais e/ou responsáveis foram desconsideradas por não fazerem parte do trabalho das professoras.

Os registros da observação consistem em descrições de forma cursiva, todas as brincadeiras e atividades corporais dirigidas e/ou acompanhadas pelas professoras, durante o período de aula, focalizando especialmente onde, como e quando elas ocorreram. O registro foi feito em um diário, durante nossa permanência na sala de aula, separando às

descrições dos comentários reflexivos. Posteriormente, após a permanência na sala de aula, ao final de cada encontro, reorganizamos os registros, com o intuito de sistematizar os dados colhidos.

Discussão dos Resultados

Na categoria das atividades corporais envolvendo ritmo, observamos que em dois episódios, P e PA¹ copiaram os movimentos e gestos da mídia e as crianças que não tinham conhecimento prévio das coreografias se desestimularam e abandonaram a atividade. Essa forma de conduzir a atividade contribuiu para que as crianças restringissem seus movimentos, ao não se sentirem capazes de realizar os gestos e o movimento do modo que as professoras propuseram, tornando a atividade corporal um obstáculo que as impediu de se expressarem através de seus corpos. Nesse sentido, Oaklander (1980) nos diz que a experiência corporal torna-se frustrante para a criança, pois não lhe gratifica, limitando ainda mais as oportunidades para desenvolver o ritmo e a expressão corporal. Esse tipo de experiência corporal não permitiu que o corpo fosse para a criança uma possibilidade de descoberta e afirmação por meio de experiências corporais prazerosas, como lembra Andrade (1991).

Em outro episódio, observamos que no momento de uma atividade de dança a euforia, a alegria e o contentamento estavam presentes nas crianças. Isto aconteceu porque de acordo com Fux (1983), a dança é considerada intrínseca à criança, que tem o seu próprio ritmo, fruto de seu próprio corpo. Segundo a autora, a dança deve ser introduzida no processo de educação como uma linguagem a mais para a criança.

Dançar, então, não é adorno na educação, mas um meio paralelo a outras disciplinas que formam, em conjunto, a educação no homem. Integrando-a nas escolas de ensino comum, como mais uma matéria formativa, reencontraríamos um novo homem com menos medos e com a percepção de seu corpo como meio expressivo em relação com a própria vida.

Nas atividades corporais seqüenciais, em outro episódio, após a professora explicar como teriam que percorrer uma trilha, as crianças ficaram eufóricas e agitadas provavelmente, por terem se sentido livres para se movimentar. Refletindo sobre essa euforia, Bettelheim (1989) diz que quando a criança exercita e movimenta o seu corpo, sente tanto contentamento que se expressa gritando, falando alto, agitando-se, sem saber qual o motivo dessa alegria.

Enquanto estiveram motivadas para saltar, correr, pular, agachar etc, pareciam agir com uma energia inesgotável, de modo que se lançaram e não desistiram frente aos obstáculos, como nos lembra Oaklander (1980).

¹ Denominou-se P a professora da classe e PA a professora de artes e movimento.

De acordo com a autora, essas experiências corporais retornam à criança uma sensação de gratificação e prazer, ao experimentar, tentar e praticar com o seu corpo.

Em outro episódio dirigido por PA foi introduzida uma atividade que poderia proporcionar uma integração viso-manual-motora, porém, as crianças ao se preocuparem em copiar o modelo dado pela professora, não se atentaram à própria ação. Isso reitera a visão de Lima (1991), de que se as crianças não se atentam para o que estão fazendo, não tomam consciência de suas ações. Uma maneira de proporcionar essa integração seria orientar a atividade, de modo que as crianças pudessem sozinhas movimentarem a bola, logo em seguida de PA. Com isso teriam um maior controle consciente dos movimentos e ações necessários à atividade, sendo mais significativo para a organização, no caso, viso-manual-motora.

Discutindo sobre o papel do adulto na mediação da aprendizagem, uma forma de PA re-orientar a situação ocorrida nesse episódio, seria mediar a aprendizagem do exercício com demonstrações, fornecimento de pistas, observação dos colegas. Nessa perspectiva, PA interviria na zona de desenvolvimento proximal da criança, possibilitando a aprendizagem, como assevera Vygotsky (1998).

Por outro lado, Rangel e Mommensohn (1991) apontam o aspecto positivo de atividades corporais seqüenciais, pois essas possibilitam movimentar o corpo todo. Sugerem que a pré-escola enfatize a expressão da criança por meio de movimentos energéticos e rápidos como correr, agachar, gritar, rolar etc, ou seja, movimentos corporais no espaço amplo, que são próprios dessa faixa etária.

No episódio em que as crianças brincaram de roda todos participaram integralmente, com entusiasmo e contentamento. Podemos inferir que essa alegria foi resultado do prazer que a criança extraiu do brinquedo, pois conforme Winnicott (1982), a criança torna prazerosas todas as experiências de brincadeira, tanto física quanto emocional.

Também esse entusiasmo pode advir da adequação da brincadeira à faixa etária. Coordenando o movimento do corpo conforme o ritmo da música e do grupo, provavelmente, a criança nesse momento, desenvolveu, entre outros aspectos, a socialização, as habilidades motoras e a organização do seu corpo no espaço. Lima (1991) afirma que ao brincar, por exemplo de roda, muito mais do que prazer, a criança desenvolve os processos psíquicos, o conhecimento do próprio corpo, a estruturação da linguagem. Além disso, por meio da brincadeira a criança se insere na cultura que pertence, constituindo sua socialização. Nesse sentido, nas palavras de Oliveira (2000), enquanto brinca a criança integra corpo, símbolos e regras, sendo essa combinação responsável por sua inserção no mundo histórico e cultural.

Retomando a situação em que P não finalizou a cantiga de roda, podemos supor que: se ela tivesse fornecido suporte ao grupo, no intuito de

organizá-la, completando a seqüência tradicionalmente conhecida, teria atuado como mediadora. Essa mediação diz respeito ao papel do adulto de proporcionar, organizar, cuidando para: “a criança precisa de muita tranquilidade e liberdade de ação para brincar como quiser e não do jeito que os adultos acham apropriado”, como nos lembra Bettelheim (1989, p.75).

Nessa mesma direção, Winnicott (1982) nos alerta que o adulto contribui muito com a criança quando reconhece o valor e o lugar que cabe à brincadeira, ensinando brincadeiras tradicionais sem adulterar sua iniciativa. Em razão disso, Leontiev (1988a) sugere que o adulto conheça o desenvolvimento do próprio brinquedo, e saiba submeter a criança às suas características e regras tradicionais.

Em outro episódio, a maneira como PA organizou a brincadeira “Escravo de Jó”, mudando suas características tradicionais, fazendo com que as crianças manipulassem a bolinha sem trocá-la com o companheiro provavelmente, ocasionou o desinteresse gradativo do grupo, como nos alerta Bettelheim (1989), quando diz que a desmotivação é recorrente da utilização do brinquedo de acordo com o referencial do adulto. No entanto, se PA oportunizasse a brincadeira de “Escravo de Jó” com enfoque tradicional, provavelmente manteria a motivação.

Na análise das brincadeiras organizadas pelo grupo, é interessante destacarmos que basicamente, as crianças não diversificaram as atividades. Em relação a esse aspecto, de acordo com Bettelheim (1989), isso acontece porque a capacidade da criança de fantasiar/criar diferentes brincadeiras é influenciada pelas fantasias impessoais produzidas pela mídia, dificultando o desenvolvimento de habilidades necessárias para inventar e organizar brincadeiras.

Quando brincaram no pátio, brinquedos como o balanço, o escorregador, o gira-gira foram considerados pequenos e pouco estimulantes para as crianças maiores. Essas crianças inventaram outras brincadeiras, como o pega-pega, aonde predominou a alegria, a dinamicidade, o envolvimento, ilustrando o prazer que acompanha as atividades livres e espontâneas, sem condicionamentos. Ao pré-estabelecer as regras a serem seguidas e cumprindo-as à risca, o grupo ilustra a concepção de Vygotsky (1998) sobre as regras durante a brincadeira, quando diz que condicionam o comportamento das crianças, exigindo-lhes maior atenção; quanto mais rígidas forem, maior será a regulação na atividade.

Para Leontiev (1988a), é o estabelecimento prévio das regras que viabiliza as brincadeiras de grupo. Além disso, ressalta que essas contribuem para a modelagem da personalidade das crianças, uma vez que implicam em subordinação a um determinado objetivo e oportuniza uma auto-avaliação. De modo geral, a presença de crianças mais ágeis e outras mais lentas, possibilita, de acordo com o mesmo autor, que tanto umas como outras percebam suas limitações e possibilidades concretas.

Nesse momento, reiteramos Andrade (1991), quando diz que o corpo deve ser para a criança um veículo de descoberta e afirmação por meio de experiências prazerosas, sendo o instrumento fundamental nas atividades de explorar e conhecer. Ainda para Bettelheim (1989), enquanto se movimenta, explora o seu corpo no espaço, manipula diferentes objetos, na verdade, a criança brinca. Segundo Andrade (1991) a consciência corporal conquistada nas brincadeiras corporais e atividades resulta em uma segurança psicofísica, que lhe permite se lançar em atividades e brincadeiras que envolvem destreza e habilidades motoras, dispensando assim, exercícios mecanizados, maçantes e pobres de imaginação.

Considerações Finais

A análise dos dados da pesquisa revelou que a maneira como foram introduzidas e desenvolvidas as atividades e brincadeiras corporais na pré-escola observada parece ter sido precária para o desenvolvimento infantil. Os dados mostraram que, de forma geral, durante as atividades e brincadeiras corporais a iniciativa foi das professoras, que introduziam o quê, e o como as crianças iriam “brincar”. Isso, talvez não tenha favorecido a interação entre o grupo, nem a espontaneidade e a criatividade dos alunos. Nas atividades corporais envolvendo ritmo predominaram os modelos, movimentos e gestos corporais estereotipados, sugerindo a crença por parte das professoras de que o ritmo deve ser copiado e o movimento treinado. Nas atividades desenvolvidas pela escola o ritmo difundido pela mídia foi o mais utilizado em detrimento das cantigas, parlendas e rimas.

As atividades corporais seqüenciais foram também predominantemente conduzidas e direcionadas, havendo pouco lugar para a espontaneidade e o desejo da criança. De certa forma, foi priorizada a disciplina e a ordem, valores que para as professoras, naquele momento, parecem ter sido necessários à introdução e condução das atividades e brincadeiras corporais. Isso porém, não desmerece as atividades em si, já que essas são importantes e de certa forma, precisam ser direcionadas, pois o domínio das habilidades motoras e da organização do espaço é uma conquista que também requer a repetição de ações. No entanto, os exercícios físicos não foram contextualizados, gerando gradativamente, o desinteresse e a passividade das crianças em algumas situações.

Em relação às brincadeiras corporais tradicionais interpretamos como um dado positivo sua presença no contexto pré-escolar observado. Ressaltamos seu valor inestimável, pois fazem parte do patrimônio infantil universal, portanto, o adulto deve resgatar suas características peculiares as quais são mantidas de geração em geração. O seu significado para essa faixa etária é essencial, pois promovem a integração, o envolvimento na atividade e a alegria das crianças, favorecendo ainda, por meio de uma atividade

agradável, o aprendizado de hábitos e condutas pertinentes em toda forma de aprendizado, reiterando o que afirma Bettelheim (1989). Exatamente pelo importante papel que ocupam no desenvolvimento infantil as brincadeiras tradicionais devem ser ensinadas e valorizadas de forma integral e sem adulteração por parte do adulto, como sublinha Winnicott (1982).

Nas brincadeiras envolvendo equilíbrio e integração viso-motora as crianças observadas realizaram uma psicomotricidade espontânea. Como mostram, entre outros, Antunha (2000) e Lima (1991), existe uma relação direta entre as brincadeiras corporais e a psicomotricidade. Nesse aspecto, as brincadeiras corporais são meios de aprimorar funções neuropsicomotoras e fortalecer as conexões neuronais, pois, brincar com o corpo necessita de um estado de atenção, requer um controle corporal em situações de deslocamentos no espaço, uma percepção de seu corpo, uma tonicidade muscular, uma organização espaço temporal, um controle viso-manual. Por isso, entendemos que quando a criança brinca com seu corpo, de diferentes maneiras e com objetos variados, ela realiza essas funções de forma espontânea, agradável e inconsciente, uma vez que são intrínsecas às brincadeiras corporais. Além disso, quando a criança brinca em conjunto, isso vem a ser uma experiência de socialização rica, pois em contato com o outro aprende a tomar conta de seus impulsos e respeitar o espaço do outro.

Durante a observação realizada na pesquisa os procedimentos utilizados pelas professoras que desconsideraram a história da criança mostraram como a escola atual muitas vezes, como lembra Safra (2000), tem pouco a ver com o idioma infantil. Os dados da investigação, reiterados pelas concepções de Safra (2000), fortalecem a nossa convicção sobre a necessidade dos profissionais que atuam diretamente no ensino pré-escolar – professores, pedagogos, psicólogos, coordenadores – estarem ancorados em um profundo e adequado conhecimento das imbricações das atividades e brincadeiras corporais com o desenvolvimento infantil.

Neste momento, retomamos uma das nossas reflexões iniciais sobre o cotidiano da criança fora da escola. Em casa, as crianças não têm tido oportunidade de brincar livremente com seu corpo no espaço, de realizar trocas culturais e sociais por intermédio das brincadeiras corporais, de expressar sentimentos, desejos por meio de brincadeiras, de desenvolver habilidades percepto-motoras por meio de experiências corporais, ao ficarem submetidas a uma certa imobilidade, por passarem muitas horas frente à TV e vídeo-game, devido ao pouco espaço para brincar. Isso nos parece indicar que a associação destes fatores à precariedade das atividades corporais e brincadeiras desenvolvidas na pré-escola, possivelmente, seja uma das causas que tem levado crianças normais, do ponto de vista biológico e intelectual, procurarem assistência em consultórios fonoaudiológicos e/ou psicopedagógicos.

Em resumo, pelos resultados obtidos nesta investigação, e dadas suas reais limitações, podemos deixar aos professores, aos pais e aos

futuros pesquisadores, algumas sugestões particularizadas sobre a importância das atividades e brincadeiras corporais para o desenvolvimento infantil, considerando, que talvez, seja esse o momento de redimensionar o papel do movimento na educação infantil, em função da imobilidade a que as crianças são submetidas em seu cotidiano:

1. É oportuno que a escola seja um lugar apropriado para a criança brincar com o seu corpo de forma criativa, por meio da mediação do adulto, levando em conta o aspecto lúdico da cultura, a iniciativa da criança, a mobilização de seu imaginário.
2. Assinalamos o papel dos profissionais para a necessidade de que os pais sejam orientados, no sentido de não relegarem o lúdico e as oportunidades de brincar com o corpo somente à pré-escola, organizando situações, espaços físicos, momentos para brincar com o corpo.

Assim, do ponto de vista de nossa atuação clínica, consideramos oportuno priorizarmos ainda mais, nas condutas terapêuticas, o enfoque lúdico, planejando também no contexto clínico, além dos atendimentos convencionais, atividades e brincadeiras corporais para serem realizadas em grupos de crianças, sob a mediação de um profissional. Com isso, propor a esse grupo atividades e brincadeiras interessantes e significativas para sua faixa etária, respeitando sua cultura e história, pois acreditamos que essa é uma via a mais na prevenção e nos tratamentos das dificuldades de aprendizagem.

Essa seria uma forma de prevenção primária, pois se esse aspecto está sendo precário, é bem provável, que isso irá refletir em alguma área do desenvolvimento da criança, pois nas palavras de Vygotsky (1999, p.126), “é enorme a influência do brincar no desenvolvimento de uma criança”, e nas de Bettelheim (1989, p.202), “quanto mais oportunidades a criança tiver para desfrutar a riqueza e a liberdade de fantasia da brincadeira em todas as suas formas, mais solidamente seu desenvolvimento se processará.”

Referências

ANDRADE, E. T. de. Corpo e fantasia no processo do conhecimento. **Idéias**: o jogo e a construção do conhecimento na pré-escola, São Paulo: CDE, v.10, p.110-121, 1991.

ANTUNHA, E. L. G. Jogos sazonais: coadjuvantes do amadurecimento das funções cerebrais. In: OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p.33-56.

BETTELHEIM, B. **Uma vida para seu filho**. 26.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

BROUGÈRE, G. **Jogos e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FUX, M. **Dança, experiência de vida**. 2.ed. São Paulo: Summus, 1983.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogos, brinquedo, brincadeira e educação**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: LIMA, E. C. de A. A atividade da criança na idade pré-escolar. **Idéias**: o jogo e a construção do conhecimento na pré-escola, São Paulo: CDE, v.10, p.17-23, 1991.

OAKLANDER, V. **Descobrimo crianças**: abordagem gestáltica com crianças e adolescentes. São Paulo: Summus, 1980.

OLIVEIRA, V. B. (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

RANGEL, L. P.; MOMMENSOHN, M. O corpo e o conhecimento: dança educativa. **Idéias**: o jogo e a construção do conhecimento na pré-escola, São Paulo: CDE, v. 10, p.99-109, 1991.

RUIZ, A. R.; BELLINI, L. M. **Matemática**: epistemologia genética e escola. Londrina: UEL, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. [Texto originalmente publicado em russo, em 1934].

WINNICOTT, D. M. **A criança e o seu mundo**. 6.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982.

Endereço para correspondência:

Centro de Estudos e Apoio ao Desenvolvimento Integrado
R. Arthur Thomaz, 819 – CEP: 87013-300 – Maringá-PR
E-mail: ceadi@maringa.com.br