



Por que brincar na Educação infantil?

Why play in early childhood education?

¿Por qué jugar en la educación infantil?

Lorraine Borges Pinto - Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN | Natal | RN | Brasil. E-mail: lorrineborges@hotmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6974-7079>

Cynara Teixeira Ribeiro - Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN | Natal | RN | Brasil. E-mail: cynara_ribeiro@yahoo.com.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7109-2630>

Resumo: O brincar apresenta-se como prática habitual na Educação infantil. Mas por que brincar? Partindo dessa pergunta, o presente trabalho tem como objetivo analisar de que forma o brincar e a brincadeira têm sido abordados e quais têm sido as contribuições das pesquisas para a formação continuada de professores dessa etapa educativa. Logo, utilizando como referencial teórico uma perspectiva histórico cultural, foi realizada uma pesquisa bibliográfica nas bases de dados SciELO e Periódicos Capes, a fim de encontrar materiais sobre a temática, publicados entre 2010 e 2020. Os resultados demonstram que, constantemente, o brincar ainda é tratado de forma desarticulada com os diferentes momentos da infância. Os textos destacam a importância da compreensão do brincar na infância para o estabelecimento de recursos e estratégias em propostas de planejamento sistematizadas. Por fim, percebe-se que a formação de professores da Educação infantil é um aspecto que merece mais atenção, em especial para que tais profissionais considerem a periodização do desenvolvimento infantil na proposição de recursos e estratégias de forma planejada e sistemática.

Palavras-chave: brincar; educação infantil; atividade principal.

Abstract: Play is a common practice in early childhood education. But why play? Based on this question, the present work aims to analyze how play and games have been addressed in the pedagogical practice and what contributions research has made to the continuing education of teachers in this educational stage. Therefore, using a cultural historical perspective as the theoretical framework, a bibliographic search was conducted in the SciELO and Capes databases to find materials on the subject, published between 2010 and 2020. The results show that, constantly, play is still treated in a disconnected manner from the different stages of childhood. The texts highlight the importance of understating play in childhood to establish resources and strategies in systematized planning proposals. Finally, it is clear that the formation of early childhood education teachers in an aspect that deserves more attention, especially for these professionals to consider the periodization of child development when proposing resources and strategies in a planned and systematic way.

Keywords: play; early childhood education; main activity.

Resumen: Jugar es una práctica habitual en la educación infantil. Pero, ¿por qué jugar? A partir de esta pregunta, el presente trabajo tiene como objetivo analizar cómo el jugar y los juegos han sido abordados en esta práctica pedagógica y cuáles han sido las contribuciones de las investigaciones a la formación continua de los docentes de esta etapa educativa. Así, utilizando como marco teórico una perspectiva histórico cultural, se realizó una búsqueda bibliográfica en las bases de datos SciELO y Periódicos CAPES, con el fin de encontrar materiales sobre el tema, publicados entre 2010 y 2020. Los resultados muestran que, constantemente, el jugar sigue siendo tratado de manera desarticulada con los diferentes momentos de la infancia. Los textos destacan la importancia de comprender el jugar en la infancia para establecer recursos y estrategias en propuestas de planificación sistematizadas. Finalmente, queda claro que la formación de los profesores de la educación infantil es un aspecto que merece más atención, especialmente para que estos profesionales consideren la periodización del desarrollo infantil en la proposición de recursos y estrategias de manera planificada y sistemática.

Palabras clave: jugar; educación infantil; actividad principal.

1 Introdução

No âmbito da Psicologia da Educação, diversas teorias do desenvolvimento humano reconhecem a brincadeira e o brincar como prática que propicia momentos de lazer e aprendizagem para as crianças. Nesse sentido, a dimensão lúdica adquire relevância fundamental na Educação infantil, devendo ser trabalhada de forma intencional e articulada ao planejamento pedagógico. Isso porque, no espaço escolar, o brincar deve ser compreendido enquanto forma de interação e expressão de si dentro de um contexto social e cultural específico (Rezende, 2018). Dessa forma, a atuação docente é essencial para que as brincadeiras sejam momentos observados, refletidos e integrados aos objetivos de aprendizagem, desde uma modalidade livre até um brincar orientado.

Em estudo anteriormente realizado, no qual foram investigadas concepções de licenciandos em Pedagogia acerca do ensino e aprendizagem nos ciclos de vida, bem como estratégias e recursos que possivelmente estes utilizariam na educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos (Pinto, 2018), foi constatado que 65,4% dos estudantes não tinham clareza acerca das diferenças entre os ciclos de vida e 64,4% responderam com base em estereótipos em relação aos recursos e estratégias. Tais dados chamam atenção na medida em que a compreensão das formas específicas de aprendizagem desde a infância até a vida adulta é basilar para a prática docente junto a cada segmento.

Nessa perspectiva, o presente artigo tem como objetivo analisar de que forma o brincar e a brincadeira têm sido abordados na prática pedagógica na Educação infantil e quais têm sido as contribuições das pesquisas para a formação continuada de professores dessa etapa educativa. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica nas bases de dados SciELO e Periódicos Capes, a fim de encontrar materiais sobre a temática, publicados entre os anos de 2010 e 2020.

O referencial teórico deste artigo é a Psicologia Histórico-Cultural, principalmente a partir do conceito de teoria da atividade fundamentado por Leontiev (2010), pelas teorias de Vigostki (2007) e por Elkonin (1987). Nas concepções desses autores, o foco da compreensão do desenvolvimento psíquico não está nos fatores genéticos da maturação dos indivíduos, mas, sim, nas características próprias das fases naturais do desenvolvimento que são complementadas pela natureza histórico-social (Pasqualini, 2016).

2 Referencial teórico

Na realidade brasileira, somente a partir da década de 1990 a Educação infantil mereceu uma atenção diferenciada no que tange à ampliação do seu acesso e à preocupação com sua qualidade (Oliveira; Guimarães; Lima, 2013). Nesse contexto,

merecem destaque os documentos Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (1995), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998), que promoveram importantes modificações na legislação da educação brasileira, discutindo aspectos relacionados à avaliação e financiamento do ensino, bem como a sistematização do ensino para a infância.

Atualmente, é digno de nota a Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2018), que surge como forma de aglutinar em um único documento os processos de ensino e aprendizagem de todos os segmentos da educação básica. No que tange especificamente à Educação infantil, o documento é passível de críticas na medida em que retoma a concepção de que a criança é incapaz, bem como estrutura a obrigatoriedade e direito do ensino somente a partir dos 3 anos, configurando a pré-escola como etapa como não prioritária (Bortolozzi; Freire, 2018).

Tais documentos articulam, parcialmente, as discussões acerca da infância e das especificidades da aprendizagem da criança empreendidas por teóricos como Vigostki (2007), Leontiev (2010) e Elkonin (1987). De acordo com esses referenciais teóricos, a infância é caracterizada como um período do desenvolvimento do sujeito, o qual, na proposta de periodização do desenvolvimento infantil, subdivide-se em primeiro ano, primeira infância, infância pré-escolar e infância escolar. Coloca-se uma alternância entre períodos estáveis e períodos críticos, com a ocorrência de saltos qualitativos, além de especificidades referentes a cada um desses períodos. Nesse contexto, surge o conceito de atividade que, conforme Leontiev (2010), está atrelado a ações que tenham potencial transformador no desenvolvimento psíquico. É por meio da atividade principal referente a cada ciclo de vida que as necessidades do indivíduo são atendidas, possibilitando novas formas de organização da mente.

Ainda de acordo com Leontiev (2010, p. 122), a atividade principal tem o papel primordial de promover “importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento”. Nessa perspectiva, o brincar tem características diferentes de acordo com a periodização do desenvolvimento infantil.

Segundo Elkonin (1987), durante o primeiro ano de vida, em torno dos 2-3 meses até os 5-6 meses, a atividade principal é a *comunicação emocional do bebê*, momento em que este possui pouca autonomia, apresenta movimentos mais provenientes de seus reflexos e ainda está se apropriando de seu corpo e dos elementos sociais. Posteriormente, na primeira infância, em torno dos 7-8 meses aos 3 anos, a atividade principal constitui-se como a *objeto manipulatória*, em que a criança possui mais consciência das funções sociais e motoras, passa alcançar os objetos com mais autonomia e a testá-los, sendo a presença do objeto imprescindível para a sua materialização. Já na infância pré-escolar, por volta dos 3 aos 6 anos, há uma transição

e a atividade principal passa a ser a *brincadeira de papéis sociais*, em que as crianças começam a conscientizar-se dos papéis sociais que tornam-se parte de suas brincadeiras, com preponderância da simbolização em relação ao objeto em si, bastante elucidada por meio da brincadeira do faz de conta. Por fim, a atividade principal da infância escolar, entre os 6 aos 10 anos de idade, é a de estudo, a partir da qual a criança passa a organizar sua mente de acordo com as regras e significados sociais dos objetos (Leontiev, 2010).

A Educação infantil compreende os períodos do primeiro ano de vida, da primeira infância e da infância pré-escolar (Pasqualini, 2016). Durante cada um, brincar, brincadeira e brinquedo são fundamentais para a prática pedagógica, sendo necessário, porém, que haja uma clara compreensão de como promovem o desenvolvimento em cada uma das idades de acordo com a atividade principal que guia o psiquismo infantil.

Desse modo,

A atividade é mediação na relação dialética indivíduo-sociedade, relação esta que se desenvolve e se complexifica justamente à medida que a própria atividade mediadora se desenvolve e se complexifica. [...] a atividade é determinada e condicionada pelas condições concretas de cada momento sócio-histórico, e ao mesmo tempo é mobilizadora e formadora do psiquismo individual (Pasqualini, 2016, p. 68).

Nessa perspectiva, pensar em estratégias e recursos para a Educação infantil não se limita a lançar mão do brincar pelo brincar, pois a brincadeira não é intuitiva, a criança também aprende a brincar. O papel do professor consiste em compreender o desenvolvimento da criança e as diferentes funções desse brincar, bem como promover o desenvolvimento infantil a partir de suas potencialidades, atuando em sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). De acordo com Vigotski (2007), a ZDP consiste no espaço intermediário entre o desenvolvimento real, caracterizado por aquilo que a criança já consegue realizar de forma autônoma, e o desenvolvimento potencial, o qual é visibilizado nas realizações que a criança só consegue fazer mediante ajuda de alguém – na ZDP, é que a verdadeira aprendizagem acontece. Sendo assim, surge o questionamento: quais são os recursos e estratégias mais apropriados para a atuação pedagógica por meio do brincar na Educação infantil? A seguir, serão trazidos alguns exemplos de como acontece esse brincar e de que forma o professor poderá atuar promovendo o desenvolvimento da criança, mas sempre levando em consideração que cada criança é única e cada contexto possui influências significativas diante dessa realidade.

De acordo com Leontiev (2010), todo brincar tem um objetivo consciente. Desse modo, o primeiro brincar da criança, atrelado à atividade objetual manipulatória, ainda é individualizado e ela está tomando consciência dos objetos e de suas funções, tanto

inerentes ao próprio objeto quanto à sua função social. Logo, o papel do educador é apresentar esses novos objetos, que correspondem a essa função e promovem a conscientização e autonomia da criança.

Posteriormente, na infância pré-escolar, surge um brincar mais coletivo, associando os conteúdos e a sequência da ação, a brincadeira não é mais de um único indivíduo e passa a ter regras e objetivos mais claros. Tal ação não está relacionada somente a jogos pré-estabelecidos, como esportes ou brincadeiras como esconde-esconde, mas está atrelada, por exemplo, à simples brincadeira do supermercado, em que cada criança define sua função e precisam orientar juntas quem fará o quê e de que forma. O papel do professor, nesse caso, é participar e orientar a brincadeira, tanto no seu desenvolvimento quanto nos momentos em que possam acontecer possíveis embates e discordâncias.

A partir dessa compreensão, os jogos passam ter regras mais estabelecidas, precisam ser bem definidos, como, por exemplo, um jogo de esconde-esconde, citado anteriormente: uma criança tem que fechar os olhos e contar, enquanto as outras se escondem, depois da contagem, a criança irá procurar as demais, caso uma seja encontrada, ambas têm que correr para tentar confirmar se uma achou ou se o outro se salvou. O esclarecimento da regra é um processo, crianças menores têm dificuldade de compreender tal ação: ela irá ficar ansiosa para se entregar ou irá se esconder em um local muito explícito como demonstrado na prática de Elkonin (1987). Já crianças maiores buscarão ambientes mais difíceis de achar e tentarão ao máximo se salvar, que é o objetivo do jogo (Leontiev, 2010). Conforme o teórico:

Dominar as regras significa seu próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo, aprendendo a subordiná-lo a um propósito definido. O propósito surge aqui, é claro, diretamente relacionado com o papel representado no brinquedo; ele não é ainda compreendido como a regra do jogo. A significação psicológica do propósito apropriado é, por isso, descoberta mais tarde nos jogos que chamamos de "jogos com regras e objetivos próprios" (Leontiev, 2010, p. 139).

Em seguida, surgem os jogos limítrofes, caracterizados como jogos didáticos, em que

A aprendizagem não surge, de modo algum, diretamente da brincadeira; o surgimento desse tipo de atividade é determinado por todo o desenvolvimento psíquico anterior da criança. Substancialmente, os jogos didáticos não se encontram ao longo da linha principal traçada pelo desenvolvimento da psique da criança. Eles são de grande significação, mas uma significação subsidiária para isto tudo, uma significação que, embora muito importante, é, apesar de tudo, suplementar; não constitui a condição principal do desenvolvimento psíquico da criança no período pré-escolar. Sua significação só pode ser explicada examinando-se uma questão especial: o desenvolvimento das operações intelectuais da criança na fase pré-escolar (Leontiev, 2010, p. 140).

É possível perceber que o brincar na infância tem especificidades importantes de serem consideradas, o brincar na infância se difere daquele praticado por crianças maiores ou em outros momentos do ciclo de vida. A criança ainda está transacionando de uma fase mais concreta para uma fase mais abstrata, logo, inicialmente, surgem necessidades voltadas ao faz-de-conta, em que a criança busca elementos da imaginação para auxiliá-la na construção de situações reais (Vigotski, 2007). Ainda conforme o teórico, esse brincar também irá se desenvolver, se aproximando cada vez mais de um movimento consciente e com propósitos, regras e objetivos claros, os quais antes seriam aspectos secundários, se tornam parte central da brincadeira.

Desse modo, o papel do professor em mediar a compreensão das regras e seus domínios é primordial para que as crianças que se encontram na Educação infantil sejam capazes de ter compreensões mais complexas na atividade principal seguinte, a Atividade de Estudo. Esta configurará mudanças na rotina e nas obrigações inerentes à infância numa transição gradual e contínua da Educação infantil para a etapa seguinte, os primeiros anos do Ensino Fundamental.

3 Metodologia

O presente trabalho se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, na qual será feito um levantamento exploratório das produções textuais acerca da temática em discussão, contribuindo para o desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado em vigência, na medida em que proporcionará uma reflexão crítica a respeito do estado da arte, subsidiando a construção de hipóteses e interpretações que servirão de ponto de partida para a escrita da dissertação (Lima; Mito, 2007).

Levando em consideração o objetivo de analisar de que forma o brincar e a brincadeira têm sido abordados na prática pedagógica na Educação infantil e quais têm sido as contribuições das pesquisas para a formação continuada de professores dessa etapa educativa, foi realizada uma busca nas bases de dados SciELO e Periódicos Capes. Os descritores utilizados foram *educação infantil and brincar*, a fim de que pudesse ser encontrado o maior número de artigos possíveis relacionados à temática. O recorte temporal estabelecido foi o de materiais publicados entre os anos de 2010 e 2020.

Foram encontrados 249 artigos no Periódicos Capes e 38, na base SciELO. Após leitura dos títulos e resumos dos trabalhos, o critério de inclusão utilizado foi de que seriam selecionadas apenas as pesquisas empíricas que tratassem especificamente da etapa da Educação infantil e relacionassem as atividades ao brincar. Assim, foram desconsiderados artigos de pesquisa bibliográfica ou revisão de literatura, sendo selecionados para leitura completa 6 artigos do Periódicos Capes e 6, da base de dados

SciELO. As tabelas a seguir indicam os títulos dos trabalhos selecionados, os autores e o ano de publicação.

Tabela 1 - Artigos selecionados dos periódicos Capes

TÍTULO	AUTORES	ANO
O brincar corporal na Educação infantil: um olhar obre a criança, o corpo e o movimento e a prática pedagógica.	CAMARGO; FINCK	2013
O imaginário do lazer e do lúdico anunciando em práticas espontâneas do corpo brincante.	SAURA	2014
A fantasia do real e a criança: tudo fica mais legal quando ela pode brincar e imaginar na Educação infantil.	WATANABE <i>et al.</i>	2016
O ensino de matemática na Educação infantil: uma proposta de trabalho com jogos.	MORAES; ARRAIS; LAZARETTI	2017
Linguagem oral e brincadeira letrada nas creches.	WAJSKOP	2017
Brincar e interagir nos espaços de Educação infantil: uma reflexão da prática pedagógica das crianças de 2 e 3 anos em um Centro Municipal de Educação infantil de Tijucas, Estado de Santa Catarina.	MACHADO <i>et al.</i>	2020

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 2 - artigos selecionados da base de dados SciELO

TÍTULO	AUTORES	ANO
Brincar e mediação na escola.	NAVARRO; PRODÓCIMO.	2012
O letramento e o brincar em processos de socialização na Educação infantil.	NEVES; CASTANHEIRA; GOUVÊA	2015
Arriscar ao brincar: análise das percepções de risco em relação ao brincar num grupo de educadoras de infância.	BENTO	2017
A brincadeira e a constituição social das crianças em um contexto de Educação infantil.	RIVERO; ROCHA	2019
Brincando de roda com bebês em uma instituição de Educação infantil.	SILVA; NEVES	2019
A complexidade do brincar na Educação infantil: reflexões sobre as brincadeiras lúdico-agressivas.	BARBOSA; CAMARGO; MELLO	2020

Fonte: Elaboração própria.

Dos 12 artigos selecionados, foram analisados os seguintes aspectos: consideração pelas especificidades do brincar no primeiro ano de vida, na primeira infância e na infância pré-escolar; o brincar enquanto promotor da aprendizagem infantil; estratégias e recursos utilizados nas brincadeiras; e considerações acerca do brincar na formação continuada na Educação infantil.

4 Resultados e discussão

A seguir, serão apresentadas discussões acerca de cada um dos quatro aspectos que nortearam a análise dos 12 artigos selecionados no intuito de extrair subsídios que auxiliem na análise das formas como o brincar e a brincadeira têm sido abordados na prática pedagógica na Educação infantil e quais têm sido as contribuições das pesquisas para a formação continuada de professores dessa etapa educativa.

4.1 Consideração sobre as especificidades do brincar no primeiro ano de vida, na primeira infância e na infância

As publicações selecionadas foram analisadas, considerando que compreender e relacionar as especificidades do brincar no primeiro ano de vida, na primeira infância e na infância, é essencial à prática pedagógica. A partir da leitura, no entanto, constatou-se a existência de dois tipos de estudos: os que tratam dos aspectos da Educação infantil de forma geral e os que consideram as especificidades da atividade principal.

No primeiro grupo estão as publicações de Neves, Castanheira e Gouvêa (2015); Rivero e Rocha (2019); Barbosa, Camargo e Mello (2020); Bento (2017); Machado *et al.* (2020), Navarro e Prodócimo (2012), Camargo e Finck (2013), Watanabe *et al.* (2016); e Saura (2014), que compreendem a Educação infantil como segmento único e reconhecem a importância do brincar na aprendizagem das crianças, porém não há discernimento das atividades principais. Assim, as conceituações e definições do brincar se tornam muito gerais, consequentemente, sem muito direcionamento para o professor que está atuando em sala de aula.

No segundo grupo de publicações, Silva e Neves (2019); Wajskop (2017); Moraes *et al.* (2017) especificam atividades principais das crianças, relacionando as brincadeiras como forma de promoção do desenvolvimento psicológico, relacionando-as às necessidades e motivos de cada idade. Assim, a compreensão da atividade principal e da periodização do desenvolvimento psicológico é um recurso teórico-metodológico que visa direcionar a prática docente:

[...] conhecer sobre as características de desenvolvimento da criança, as premissas de cada atividade principal, é uma face extremamente importante e necessária para que possamos direcionar e traçar um horizonte de ensino que tenha critério ao selecionar, do acervo cultural da humanidade, aquilo que realmente é representativo de um bom ensino! (Lazaretti, 2016, p. 145).

Logo, o motivo da atividade visa atender à determinada necessidade psicológica, que, se desconhecida, poderá não ser trabalhada adequadamente, o que pode gerar consequências para o desenvolvimento como é proposto por Vigotski (2007). Essa compreensão, por parte do professor, é essencial para que possa atuar considerando a ZDP.

4.2 O brincar enquanto promotor da aprendizagem infantil

Em relação ao brincar como promotor da aprendizagem infantil, foram observados quatro aspectos: uma forma de apropriação dos aspectos sociais e culturais; proporciona o desenvolvimento do letramento; lida com atividades corporais; e uma forma de apropriação de conceitos. Todos os artigos destacados compreendem a importância do brincar como uma atividade que não se finda em si, mas que carrega um caráter social, importante para os processos de interação com o mundo, que ajuda a criança a aprender sobre si mesma e sobre as vivências com o mundo. Para além desse aspecto, Neves, Castanheira e Gouvêa (2015) afirmam que é por meio do brincar que a criança reconhece a necessidade da linguagem escrita, compreendendo seu significado e buscando se apropriar desse código. Wajskop (2017), do mesmo modo, estabelece a relação entre brincar e letramento.

Por sua vez, Bento (2017) e Camargo e Finck (2013) associam o brincar ao corpo, a partir do qual são desenvolvidas noções de limites, superação de barreiras, exploração de si e do ambiente em que a criança se encontra. Os autores ressaltam as possibilidades e os desafios que permeiam essa atividade. Já Moraes *et al.* (2017) relatam o brincar como forma de compreensão da natureza dos números e das convenções sociais, destacando que é possível assimilar conceitos como massa, volume e comprimento, utilizados constantemente em nosso dia a dia, através das brincadeiras.

Logo, é fundamental que o brincar esteja associado ao seu contexto histórico e cultural, mas principalmente que seja compreendido de forma articulada ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança. Ou seja, é por meio da interação promovida pela brincadeira que há a transformação do ser humano, construindo novos conceitos e possibilitando que esse sujeito atue de forma qualitativamente diferente em seu meio (Rego, 2011).

4.3 Estratégias e recursos utilizados nas brincadeiras

Percebe-se que há duas formas de abordagem em relação às estratégias e recursos das brincadeiras: a proposta de práticas que explicitam recursos e estratégias; e as propostas de práticas que não explicitam recursos e estratégias. No segundo grupo, os textos avaliam a importância dessa prática na Educação infantil, porém sem explicitar de que forma ela pode ser inserida estruturalmente como potencializadora da aprendizagem.

Neves, Castanheira e Gouvêa (2015); e Silva e Neves (2019) apresentam a brincadeira de roda como estratégia que propicia vivências ricas, dinamizando as atividades. Segundo Silva e Neves (2019), esse tipo de brincadeira, que utiliza a música como recurso, promove, por meio de movimentos repetitivos, o aprendizado por meio da imitação, desenvolvendo determinados movimentos que antes não eram comuns para aquelas crianças.

Por sua vez, Saura (2014) propõe o brincar espontâneo, considerando a importância do seu planejamento, de modo que o professor tem um papel de observador e mediador, apesar de não desempenhar função principal. Como recurso para tais atividades, a autora sugere que sejam utilizados brinquedos não estruturados, como sucata, para que as crianças possam explorar mais por meio da imaginação. Nessa perspectiva, Navarro e Prodócimo (2012) também contextualizam o brincar espontâneo e as formas através das quais professores podem atuar nesse brincar através de pistas, por meio de sugestões e ideias que favoreçam a apropriação de novos conceitos pela criança.

Watanabe *et al.* (2016) utilizam como estratégia a contação de histórias, utilizando objetos que representem a história narrada, relatando como resultados maior participação e envolvimento das crianças. Rivero e Rocha (2019) também se valem das histórias como recurso, com temáticas envolvendo animais e o cuidado com o outro.

Por sua vez, Moraes *et al.* (2017) relatam uma proposta de brincadeira e o modo através do qual foi desenvolvida por meio da pesquisa. O jogo "Desafio dos Ovos" foi elaborado e proposto com o intuito de compreender os números a partir das relações entre as grandezas. Os resultados evidenciaram que, a partir do jogo, as crianças demonstraram necessidade de utilizar conceitos matemáticos como um recurso em que a Matemática é trabalhada de forma contextualizada e o aprendizado ocorre de forma significativa. E Wajskop (2017) estabelece a importância da brincadeira do faz-de-conta e de que forma ela pode ser abordada como forma de desenvolver a linguagem. Para isso, foi utilizada a leitura em voz alta e explorados livros de gêneros diversos, associando os objetos do faz-de-conta, em que estes assumem o papel de

outros, criando diálogos imaginativos. Os resultados dessa pesquisa demonstraram uma ampliação e diversificação da linguagem oral, bem como o enriquecimento e a ampliação das brincadeiras.

Barbosa, Camargo e Mello (2020); Bento (2017); e Machado *et al.* (2020) apresentam propostas acerca de brincadeiras de risco (por exemplo: pular de alturas mais altas, correr em velocidade maior etc.) e brincadeiras lúdico-agressivas (por exemplo: brincadeiras de luta). E Camargo e Finck (2013) tratam da organização do espaço e brincadeiras corporais. Tais estudos propõem estratégias que podem ser utilizadas na Educação infantil, porém os autores não definem em seus estudos como elas poderiam ser desenvolvidas, nem que recursos poderiam ser utilizados.

O planejamento de recursos e estratégias a serem utilizados é essencial para propiciar a aprendizagem do educando, pois esta promove o desenvolvimento mental (Vigotski, 2007) que é imprescindível na formação das funções superiores, aquelas não-naturais, historicamente construídas. Assim, considerando que a Educação infantil tem um papel primordial na formação do sujeito, – com destaque para as funções de socialização, desenvolvimento simbólico e construção do eu e da consciência corporal –, é fundamental que os professores possam ter clareza das diferentes formas por meio das quais o brincar e as brincadeiras contribuem para a aprendizagem das crianças. Assim, poderão planejar sua prática pedagógica a partir dessa compreensão, o que nem sempre é garantido na formação inicial, por isso, é necessário que sejam pensadas estratégias para a formação continuada de professores dessa etapa educativa.

4.4 Considerações acerca do brincar na formação continuada na Educação infantil

Quanto aos aspectos da formação continuada, de modo geral, as publicações analisadas não apresentam preocupações com o aspecto formativo dos professores, já que o tema foi abordado em apenas dois desses estudos. Esses poucos artigos foram caracterizados como: pesquisa para e com as crianças; pesquisas construídas com as professoras; pesquisas que tratavam a importância do papel do professor, através de observação e análise; porém, não havia diálogo com os educadores ou retorno de suas práticas.

Rivero e Rocha (2019) realizaram uma pesquisa que objetivou o contato mais direto com as crianças, realizando práticas e as observando especificamente. Watanabe *et al.* (2016) abordam, desde o princípio, o contato com a professora como forma de enriquecer tanto a prática da pesquisadora quanto a da professora em sala de aula. Já Neves, Castanheiras e Gouvêa (2015); Barbosa, Camargo e Mello (2020); Bento (2017); Silva e Neves (2019); Machado *et al.* (2020), Navarro e Prodócimo (2012); Moraes *et al.* (2017), Wajskop (2017), Saura (2014) e Camargo e Finck (2013) enfatizam a importância do papel dos professores nas atividades de brincadeira, porém não apresentam uma perspectiva formativa ou dialógica. Por exemplo, na pesquisa de Barbosa, Camargo e

Mello (2020), são realizadas gravações, porém sem que haja uma discussão dessas gravações com as professoras envolvidas, o que limita o potencial de contribuição à prática pedagógica.

Essa constatação se apresenta como algo que precisa ser repensado, pois a pesquisa em educação tem a premissa de realizar interlocuções com a educação básica, logo, a formação continuada é peça primordial para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem do país (Haddad, 2007). No entanto, pesquisas anteriormente realizadas apontam que a dificuldade no desenvolvimento de investigações pautadas na colaboração entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa é compartilhada entre os pesquisadores da área de Psicologia da Educação (Ribeiro; Andrade, 2023), não sendo, portanto, exclusiva à empiria na Educação infantil.

5 Considerações finais

À guisa de conclusão, este estudo vem corroborar o entendimento de que a educação de crianças pequenas deve ser compreendida não apenas como um direito, mas também como, necessariamente, uma prática planejada e sistemática, capaz de promover aprendizagens qualificadas. Nesse sentido, embora o brincar sempre seja considerado, no senso comum e na literatura científica, parte essencial da prática pedagógica com crianças, constatamos que sua abordagem ainda costuma ser vaga e desarticulada das características dos diferentes momentos que constituem a infância, desconsiderando, assim, a periodização do desenvolvimento infantil.

Na pesquisa bibliográfica realizada, as análises demonstraram que as especificidades do desenvolvimento infantil são pouco abordadas nas pesquisas voltadas para a brincadeira. Os artigos utilizam conceitos mais gerais para tratar da criança, dando a entender que o brincar entre os 0 e os 6 anos permanecesse o mesmo, sem intencionalidades distintas. Também foi constatada a importância de que os modos de brincar sejam bem estabelecidos para que os recursos e as estratégias sejam propostos de forma planejada e sistemática.

Por fim, destaca-se que o brincar é um aspecto que merece mais atenção na formação continuada de professores da Educação infantil, pois é imprescindível para uma prática pedagógica de qualidade e socialmente circunstanciada. Logo, considera-se necessário que as pesquisas em educação possam contribuir de forma mais orgânica para a formação de professores que estejam atuando na educação básica. Apenas desse modo será possível transformar a realidade educacional de nossa sociedade.

Referências

BARBOSA, R. F. M.; CAMARGO, M. C. da S.; MELLO, A. da S. A complexidade do brincar na Educação infantil: reflexões sobre as brincadeiras lúdico-agressivas. **J. Plays. Educ.**, Maringá, v. 31, n. 1, p. 1-11, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/x4tQn8jXzjWRXqqb4DbYHpM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jul. 2024.

BENTO, M. G. P. Arriscar ao brincar: análise das percepções de risco em relação ao brincar num grupo de educadoras de infância. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 385-403, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FjhxLcrQQmbj3hspqx9zD3z/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 jul. 2024.

BORTOLONZA, A. M. E.; FREIRE, R. T. J. Educação infantil e a base nacional comum curricular: concepções de criança, desenvolvimento e currículo. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 23, n. 49, p. 67-96, set./dez. 2018. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1138/pdf>. Acesso em: 28 jul. 2024.

BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1995.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Legislação. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996.

CAMARGO, D.; FINCK, S. C. M. O brincar corporal na Educação infantil: um olhar sobre a criança, o corpo e o movimento e a prática pedagógica. **Revista Cocar**, Belém, v. 7, n. 14, p. 7-15, ago./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/274>. Acesso em: 28 jul. 2024.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 104-124.

HADDAD, S. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. **Reveja: Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, p. 27-38, ago. 2007.

Disponível em: <http://www.reveja.com.br/revista/Atual/paginas/sumario.html>. Acesso em: 28 jul. 2024.

LAZARETTI, L. M. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a Educação infantil: a brincadeira de papéis e o ensino sistematizado. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. F. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 129-147.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: Vigotskii, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59-83.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?lang=pt>. Acesso em: 28 jul. 2024.

MACHADO, S. *et al.* Brincar e interagir nos espaços de Educação infantil: uma reflexão da prática pedagógica das crianças de 2 e 3 anos em um Centro Municipal de Educação infantil de Tijucas, Estado de Santa Catarina. **Research, Society and Development**, Itajubá, MG, v. 9, n. 9, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/issue/view/68>. Acesso em: 28 jul. 2024.

MORAES, S. P. G. de *et al.* O ensino de matemática na Educação infantil: uma proposta de trabalho com jogos. **Educ. Matem. Pesqui.**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 353-377, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/28417/pdf>. Acesso em: 28 jul. 2024.

NAVARRO, M. S. N.; PRODÓCIMO, E. Brincar e mediação na escola. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 633-648, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/sgWpzDM6pfhnFzhRDqjQvgJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 jul. 2024.

NEVES, V. F. A.; CASTANHEIRA, M. L.; GOUVÊA, M. C. S. O letramento e o brincar em processos de socialização na Educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/3wGn9QPBWTpfHLsKvtz4tRB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 jul. 2024.

OLIVEIRA, R. de O.; GUIMARÃES, C. M.; LIMA, E. A. de. Qualidade na Educação infantil em instituições brasileiras contributos de pesquisas acadêmicas para o debate.

Revista Educação em Questão, Natal, v. 46, n. 32, p. 98-130, maio/ago. 2013.

Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5124>.

Acesso em: 28 jul. 2024.

PASQUALINI, J. C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. *In*: MARTINS, L. M.;

ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. F. (org). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 63-90.

PINTO, L. B. **Concepções acerca dos ciclos de vida e sua importância para a formação e atuação do pedagogo**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

REZENDE, M. da C. M. D. de. **Interações e brincadeiras vivenciadas por crianças de 1 e 2 anos na Educação infantil**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

RIBEIRO, C. T.; ANDRADE, E. dos R. G. A psicologia educacional no âmbito da pós-graduação em educação: discussão acerca dos indicadores “inserção social” e “internacionalização” a partir de publicações na área. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 61, n. 67, p. 1-22, jan./mar. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/31410/16982>. Acesso em: 28 jul. 2024.

RIVERO, A. S.; ROCHA, E. A. C. R. A brincadeira e a constituição social das crianças em um contexto de Educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 1-24, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/fCXNsZs8XS4dd3bfMtzXtxQ/>. Acesso em: 28 jul. 2024.

SAURA, S. C. O imaginário do lazer e do lúdico anunciando em práticas espontâneas do corpo brincante. **Rev. Bras. Educ. Fis. Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 163-175, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/KT3JS89J3dKdcB5wrmsrj7f/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 jul. 2024.

SILVA, E. de B. T.; NEVES, V. F. A. Brincando de roda com bebês em uma instituição de Educação infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 76, p. 239-258, jul./ago. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/GSjfw9F4YgJJdpXLS8GMCq/>. Acesso em: 28 jul. 2024.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAJSKOP, G. Linguagem oral e brincadeira letrada nas creches. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, n. 4, p. 1353-1374, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/hrPNxLk3FxtkP9qxfCT3dg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jul. 2024.

WATANABE, D. *et al.* A fantasia do real e a criança: tudo fica mais legal quando ela pode brincar e imaginar na Educação infantil. **Colloquium Humanurum**, Presidente Prudente, v. 13, n. 1, p. 37-53, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1487>. Acesso em: 28 jul. 2024.

Contribuição das autoras

Lorraine Borges Pinto - Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Cynara Teixeira Ribeiro - Coordenadora do projeto, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

Revisão gramatical por:

Affonso Henriques da Silva Real Nunes

E-mail: ahsnunes@gmail.com