



Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos - UNICEPLAC
Curso de Pedagogia
Trabalho de Conclusão de Curso

O brincar na Educação Infantil: contribuições para o desenvolvimento integral das crianças

Gama-DF
2022

LIZANDRA BARBOSA CHAGAS

O brincar na Educação Infantil: contribuições para o desenvolvimento integral das crianças

Monografia apresentada como requisito para conclusão do curso de Pedagogia do Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos – UNICEPLAC.

Orientador (a): Profa. Dra. Maria Theresa de Oliveira Corrêa

Gama-DF
2022

C433b

Chagas, Lizandra Barbosa.

O brincar na educação infantil: contribuições para o desenvolvimento integral das crianças. / Lizandra Barbosa Chagas. – 2022.

40 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos - UNICEPLAC, Curso de Pedagogia, Gama-DF, 2022.

Orientação: Profa. Dra. Maria Theresa de Oliveira Corrêa.

1. Brincar. 2. Desenvolvimento integral. 3. Educação infantil. I. Título.

CDU: 370

LIZANDRA BARBOSA CHAGAS

O brincar na Educação Infantil: contribuições para o desenvolvimento integral das crianças

Monografia apresentada como requisito para conclusão do curso de Pedagogia do Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos – UNICEPLAC.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Theresa de Oliveira Corrêa

Gama, 01 de junho de 2022.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria Theresa de Oliveira Corrêa

Profa. Me. Elisângela de Andrade Aoyama
Examinadora

Profa. Me. Flávia Pinheiro Della Giustina
Examinadora

Dedico aos meus pais, por toda confiança e apoio ao longo da minha jornada acadêmica. Por sempre me encorajar a nunca desistir dos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me amparar nos momentos difíceis me dando força e fé para prosseguir. Agradeço ao meu marido por estar sempre me incentivando. Agradeço especialmente a minha orientadora Dra. Maria Theresa de Oliveira Corrêa, por toda paciência, respeito e dedicação. No qual expresso minha eterna gratidão, pois, foi através dos seus ensinamentos que surgiu o meu amor pela Educação Infantil.

RESUMO

No ato de brincar as crianças tem a capacidade de ampliar sua imaginação mergulhando em seu universo imaginário, contribuindo para o seu desenvolvimento. Assim, esta pesquisa de abordagem qualitativa e de revisão bibliográfica, objetivou apresentar as contribuições do brincar para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. Desse modo, observou-se que ao longo da história da educação infantil as crianças passaram por muitas dificuldades, até que surgissem leis que pudessem assegurar seus direitos e entre eles, o brincar. Verificou-se também que o brincar relaciona-se com o desenvolvimento integral das crianças. Assim, destacou-se as interações e brincadeiras no processo do desenvolvimento pleno da criança, observando-se as brincadeiras de faz de conta e o resgate das brincadeiras populares como uma linguagem de desenvolvimento sociocultural, assim como o jogo infantil sendo indispensável para a vida das crianças. Identificou-se ainda que a imaginação por ser significativa para o desenvolvimento mental das crianças, e a capacidade do brincar de criar uma zona de desenvolvimento proximal na criança. Por fim, os dados obtidos indicaram a importância do conhecimento acerca do brincar na formação inicial e continuada de professores, em uma visão crítica-reflexiva para o desenvolvimento desses profissionais, essencialmente, das educadoras que atuam na Educação Infantil, destacando que essas qualificações não são apenas baseadas em acúmulos de cursos, mas, em algo inacabado que se constrói e reconstrói constantemente.

Palavras-chave: brincar; desenvolvimento integral; Educação Infantil

ABSTRACT

In the act of playing, children have the ability to expand their imagination by diving into their imaginary universe, contributing to their development. Thus, this qualitative research and literature review aimed to present the contributions of play to the integral development of children in Early Childhood Education. In this way, it was observed that throughout the history of early childhood education, children went through many difficulties, until laws emerged that could guarantee their rights and among them, playing. It was also verified that playing is related to the integral development of children, thus, it highlighted the interactions and games in the process of the full development of the child, observing the make-believe games and the rescue of popular games as a language of sociocultural development, children's play is essential for children's lives, imagination is significant for their mental development, and toys are due to their ability to create a zone of proximal development in the child. Finally, playing for initial and continuing teacher training, in the critical-reflective view for the development of professionals, essentially, of educators who work in Early Childhood Education, emphasizing that these qualifications are not only based on accumulation of courses, but, in something unfinished that is constantly being built and rebuilt.

Keywords: play; integral development; early childhood education

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
BNC	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	REVISÃO DE LITERATURA	14
2.1	O contexto histórico da Educação Infantil no Brasil	15
2.2	As relações entre o brincar e o desenvolvimento integral da criança.....	19
2.3	O brincar na formação inicial e continuada de professores na Educação Infantil.....	25
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	30
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	32
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
	REFERÊNCIAS	37

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, de acordo com o art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n.º 9.394 -1996 (BRASIL,1996) é a primeira etapa da educação básica, e tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos de idade nos aspectos físicos, social, intelectual e psicológicos em ação complementar à da família e a comunidade. Reforçando que esta lei estabelece uma educação direcionada para a criança, visto que, o nível de ensino começa pela educação básica.

Na sequência da legislação educacional brasileira, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) destacam a importância do brincar para o desenvolvimento integral da criança, ao identificá-lo, juntamente com as interações e brincadeira como eixos estruturantes do trabalho a ser realizado nessa etapa da Educação Básica, predominante na formação da criança.

Assim sendo, nesta etapa da Educação Básica a utilização das brincadeiras em aulas viabiliza a compreensão do desenvolvimento da criança, contemplando a forma e a linguagem lúdica intrínseca à infância. Aprender conceitos e significados do brincar torna-se o modo central de interpretar o mundo lúdico reconhecendo fundamentos necessários da ludicidade, no qual, a criança participa do seu universo particular e com o outro. A natureza político-pedagógica favorece a socialização da mesma desenvolvendo inúmeras habilidades e competências que irão ao encontro do aprendizado (DUARTE; MOTA, 2021).

Segundo Amorim e Vieira (2019), o brincar explora nas crianças o poder da criatividade do imaginário, exerce o protagonismo de suas ações, internaliza na memória os momentos vividos e contribui para sua formação no pleno desenvolvimento. No entanto, Sales (2020), afirma que não se deve destacar-se o brincar como uma forma da criança de se entreter-se, mas, um fenômeno essencial e intensamente necessário no percurso das aprendizagens. Sendo uma ferramenta intimamente ligada aos dias atuais considerando aspectos de expressão espontânea ou natural.

Ao empregar o brincar no espaço escolar os professores devem ter a consciência da importância da formação inicial e continuada para as práticas educativas eficientes em campo. A capacitação profissional possibilita ao educador a buscar por novas formações com teorias e práticas que colaboram para as propostas pedagógicas trabalhadas dentro e fora do âmbito escolar. Um fator que pode ser determinante para aquisição do saber significativo das crianças.

Essas reflexões provocaram a seguinte questão: Quais as contribuições do brincar para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil? Logo, a hipótese deste estudo é que o brincar na Educação Infantil se evidencia por contribuir positivamente para o desenvolvimento integral da criança, sua conexão com o universo real e imaginário desenvolve no intelecto, o saber fazer, a dinamicidade, o foco, a curiosidade e as trocas culturais. Assim, a criança aprende brincando e criando possibilidades.

O objetivo geral dessa investigação foi apresentar as contribuições do brincar para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil, e por objetivos específicos teve-se: apontar o contexto histórico da Educação Infantil no Brasil, identificar as relações entre o brincar e o desenvolvimento integral da criança e destacar a perspectiva do brincar na formação inicial, continuada de professores da Educação Infantil.

Assim sendo, essa pesquisa justifica-se por explicar as contribuições do brincar para o desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil, temática contemporânea que busca compartilhar fundamentos teóricos, que poderão acrescentar para a realização e aprofundamento de práticas lúdicas voltadas para o desenvolvimento da criança, como cidadã de direitos. São reflexões a serem discutidas e repensadas no processo educativo.

Em suma a estrutura da pesquisa se apresenta pela: Revisão de Literatura que elenca os principais títulos representativos e subtítulos que irão dar embasamento teórico ao corpo da pesquisa, apresentada no capítulo 2. O capítulo 3 aborda os procedimentos metodológicos, explicitando acerca da metodologia, especificando os métodos utilizados para alcançar os resultados obtidos. A apresentação de análises de dados, situada no capítulo 4, traça uma análise comparativa em diálogo com os autores apresentados na Revisão de Literatura. No capítulo 5, as considerações finais, consistem na síntese final da pesquisa, respondendo ao problema de pesquisa, objetivos e hipótese propostos.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Os capítulos seguintes têm como centro o brincar na Educação Infantil, envolto pelo seu contexto histórico que contempla a linha do tempo referente a educação das crianças. Abordando também os aspectos cognitivos, sociais e emocionais que necessitam ser desenvolvidas no contexto de sala de aula com as crianças. Destaca ainda a importância da formação docente seja ela inicial ou continuada para o trabalho das educadoras nas instituições de ensino.

2.1 O contexto histórico da Educação Infantil no Brasil

A Educação Infantil centraliza em seu contexto histórico raízes bem profundas. Na sociedade de antigamente como Roma e Grécia a Educação Infantil era marcada por aspecto sociopolítico, visto que para a época a família concentrava um certo “poder” na organização social e econômica. A política dessa sociedade se tornava o acréscimo da família para a supremacia pública. Dado isso, a cautela no ensino nos primeiros anos de vida da criança, que, por tutores aprendia os fundamentos da vida social (FONSECA; COLARES; COSTA, 2019).

O contexto da história das instituições de educação infantil constitui uma relação próxima às vertentes da história da infância, da família, da sociedade, da urbanização e de outros elementos. Abundantes estudos direcionados aos acontecimentos da história da infância, da criança, e da educação infantil exprimem as dimensões dessas concepções que contrastam com os inúmeros aspectos, no que abrange a história da assistência, da família e da pedagogia. Afinal, compreender a “fundação das instituições de educação infantil, é entender a infância, a criança, as concepções pedagógicas que perpetuaram durante os séculos na História Mundial e Brasileira, se entrelaçando nas diversas esferas destinadas ao estudo da criança” (MENDES, 2015, p. 95).

Para entender o significado atribuído na história da infância, é preciso ter em mente que as crianças em todo momento foram postas dentro de uma formação social estabelecida, “vivenciando de diferentes formas essa fase em função de diferentes significações a elas destinadas. Esse significado à criança é dado pela representação que o adulto dá à criança em suas relações” (BERNARTT, 2009, p. 4226).

Bernartt (2009), pontua sobre as situações de vida imposta a maior parte da população brasileira em meados do século XIX. Nessa época principalmente nas grandes cidades a sociedade passava por momentos difíceis, o desemprego se concentrava nos subúrbios em condições inapropriadas. Desse modo, “as crianças e jovens eram o reflexo dessa realidade, marcadas por abandonos e crueldades” (BERNARTT, 2009, p. 4231).

No início do século XX a criança era encarada como um adulto em miniatura, um ser angelical, sem malícia, divertida para entreter os adultos. Com incansáveis debates essas definições começaram a se alterar um pouco, não sendo mais vista como meramente diversão e santa, mas, como uma pessoa de personalidade, que precisaria ser conhecida e ter seus erros corrigidos (SILVA, 2021).

Sendo assim, as creches e pré-escolas vieram lidar com premissas sob a ótica esperançosa da infância. Na Europa no final do XIX e metade do século XX no Brasil, obteve influência das conceituações dos médicos higienistas e dos psicólogos, que traçavam de forma restrita o desenvolvimento normal e as atitudes das crianças e de suas famílias. Além das discriminações sofridas pelas crianças que por muito tempo eram julgadas como incapazes (CRAIDY; KAERCHER, 2007).

A história da educação brasileira começou com a chegada dos jesuítas, que em primeiro momento vieram com a intenção de combater a propagação do protestantismo, para mais tarde educar os índios na subordinação através do catolicismo, de modo a doutrina-los a ideologia religiosa. Cabe ressaltar que “o objetivo dos jesuítas era de catequizar os índios do que de instruí-los, pois essa educação era destinada aos filhos dos colonizadores ou para futuros sacerdotes.” (ALENCAR; OLIVEIRA, 2017, p. 52).

No século XVII os governadores do Brasil buscaram meios de dar assistência às crianças abandonadas. “A câmara pagava mensalidade a criadores ou a amas-de-leite para que criassem essas crianças” (ALENCAR; OLIVEIRA, 2017, p. 54). No ano de 1726, que surgiu a primeira Casa de Expostos, na Bahia, depois em 1738 no Rio de Janeiro, na Santa Casa da misericórdia, a Roda e Casa dos Expostos. Alencar e Oliveira (2017), relatam que:

A Casa da Roda era muito utilizada para o abandono das crianças negras, que eram substituídas por outros escravos. Essas instituições assistenciais receberam milhares de crianças durante os séculos XVIII e XIX, tendo como objetivo salvar a vida das crianças rejeitadas e, depois de algum tempo, encaminhá-las para o trabalho produtivo e forçado (ALENCAR; OLIVEIRA, 2017, p. 54).

Dessa maneira, com o surgimento das instituições de Educação Infantil esteve de certo modo correlacionado ao surgimento da escola e do pensamento pedagógico moderno, situado entre meados dos séculos XVI e XVII, muito similar com a escola de hoje. Com as novas descobertas de terras, viu-se a comunidade da Europa se modificar muito, com a chegada de novos mercados e com desenvolvimento científico. A criação da imprensa possibilitou o acesso à leitura de preferência a bíblia, pois, a igreja teve um papel marcante na alfabetização se esforçando para garantir aos fiéis o mínimo de habilidade na leitura e na escrita (CRAIDY; KAERCHER, 2007 p. 14).

A respeito da creche no Brasil, em uma matéria do jornal de 1879 do Rio de Janeiro, demonstra uma das primeiras creches presentes no país nomeada de: asilo para a primeira infância. Foi quando no período republicano que outras instituições apareceram em função do impacto das

fábricas e indústrias, na intenção de atender os filhos de trabalhadores e operários. Não deixando de mencionar as crianças da elite que tinham o Jardim de Infância, no sentido de uma educação racional e alinhada ao progresso científico. O surgimento de jardins de infâncias privados foi providenciado pela classe popular, para as instituições acolherem seus filhos, na alegação de uma proposta unicamente pedagógica (NASCIMENTO, 2015).

No Brasil os primeiros jardins de infância privados foram no ano de 1875 no Rio de Janeiro e depois em São Paulo em 1877. A burguesia procurava distinguir dos asilos e creches das classes mais inferiores. Essa concepção de uma educação para crianças ricas e pobres iria se perdurar por muito tempo na educação brasileira. Em que “era defendida uma educação compensatória e assistencialista para as classes menos favorecidas e propostas educativas para o desenvolvimento de aprendizagens escolares para as crianças pequenas da alta sociedade” (MENDES, 2015, p. 99).

Na história o jardim de infância foi criado no século XIX pelo pedagogo Friedrich Froebel que acreditava que a infância deveria ser preservada com o objetivo na educação das crianças de 3 a 6 anos. Contudo, na Europa e no Brasil ocorreu a apropriação do jardim de Froebel, utilizado como uma ferramenta de discriminação social. Assim, o histórico do surgimento das instituições de Educação Infantil retratou as crianças que iam as creches como em situações de abandono, e que as famílias eram basicamente compostas por pobres, nas quais as mães deixavam seus filhos largados precisando trabalhar para sobreviver. SILVA; SOARES, 2017, p. 5).

Nos anos 40, o ensino das crianças pequenas teve o controle das práticas higienistas, da puericultura (é o acompanhamento integral pediátrico do processo de desenvolvimento infantil) e a assistência de entidades filantrópicas. O atendimento dessas crianças não tinha ligação com a educação, mas com as questões de saúde para combater a mortalidade infantil em consequência das péssimas condições sanitárias dos centros urbanos (MENDES, 2015).

Com o passar do tempo na década de 1970 surgiu o movimento de luta por creches, uma época significativa para o aumento de exigências nas instituições de educação infantil no Brasil. Um movimento constituído por mulheres que necessitavam das creches como um espaço adequado de assistência as mães em situações de trabalhos. Com a inserção da mulher no mercado de trabalho, viu-se a carência de lugares propícios para deixar seus filhos. Estando a cargo do Estado como o responsável em propor instituições que atendessem a devida reivindicação das mulheres (NASCIMENTO, 2015).

Além disso, no final dessa mesma época, o país estava vivenciando momentos de luta contra

a ditadura militar, com inúmeros movimentos sociais de professores, operários, mulheres e grupos de trabalhadores na exigência de seus direitos. A creche foi a resposta dessas constantes lutas, sendo uma conquista, significando que deveria ser diferente dos séculos XV a XX, que até então eram relacionados a instituição assistencialista. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 “que se efetivou a caracterização das instituições de educação infantil, tendo o estado como principal responsável pela educação.” A educação passa não ser mais vista como assistencialista e as creches dão os primeiros passos para se tornarem instituições educacionais estando adequadas a receberem as crianças de todos os níveis sociais. O brincar passa a ser um direito para todas as crianças e “no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional” (ALENCAR; OLIVEIRA, 2017 p. 57).

Mendes (2015) afirma que:

Somente na década de 90 que a Educação Infantil começa a desenvolver sua identidade, ela passa a ser reconhecida como um lugar de educação, um local onde as crianças aprendem conteúdos e novos conhecimentos. A concepção de educação infantil começa a ser pensada com um caráter pedagógico, aquilo é necessário para trabalhar com a criança na escola. Há também uma mudança referente ao olhar estabelecido a criança que passa a ser vista de como um ser ativo no processo de aprendizagem ganhando um papel na educação (MENDES, 2015 p. 15).

As políticas educacionais para educação infantil trouxeram novas concepções sobre os direitos das crianças aqui no país. Seu contexto histórico abrange tentativas de uma educação que fosse realmente integrada nas próprias necessidades delas, especialmente, as crianças de classes inferiores. Assim, foram criadas leis que pudessem assegurar seus direitos e uma educação mais eficiente, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional– LDB, n.º 9.394-1996 no Art. 30. “A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1996).

Acabe apontar também, a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, no Art. 7 com os seguintes direitos: “A criança e o adolescente têm o direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existências.” Assim é o dever da família, da sociedade e do poder público, garantir condições dos direitos à liberdade, dignidade, educação, esporte, lazer, à cultura e afins (BRASIL, 1990).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI, resolução n.º 5 de 2009, (BRASIL, 2009), mostram que as propostas pedagógicas dentro da educação infantil devem considerar a criança no centro do planejamento curricular como um indivíduo histórico de direitos, nas interações cotidianas que vivenciam, construindo sua imaginação, fantasia, sua identidade pessoal e coletiva.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), em seu contexto evidencia esta etapa como o princípio do processo educacional, concentrando seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Ainda exprime a concepção de criança que constrói o seu saber se apropriando do conhecimento sistematizado, porém, não se resulta em aprendizagens fechadas e sim, na introdução de uma intencionalidade educativa.

Martins (2020), ressalta os progressos na legislação brasileira expressam um novo ponto de vista em relação aos processos formais de educação infantil. Esse progresso movimentou debates nos diferentes segmentos da sociedade para assegurar o direito constitucional das crianças de creches e pré-escolas na intenção de um novo modelo de Educação básica, resultando acerca de qual proposta curricular poderia ou não ser usada no espaço de Educação Infantil. Enfatizando que a LDB, mantém a relevância de creches e pré-escolas como um local grupal educacional comprometido com o desenvolvimento integral das crianças (MARTINS, M. 2020).

A Educação Infantil se manifesta em suas especificidades em prol da forma individual da criança se desenvolver, afastando-se das demais etapas de ensino. Sendo o brincar um dos imprescindíveis norteadores desse procedimento. Embora o ato de brincar seja considerado como algo próprio da criança, requer um conhecimento, um repertório, que ela inevitavelmente tem que conhecer (FIGUEIRA; RODRIGUES; RINALDI, 2018).

Sendo assim, no próximo capítulo serão discutidas as relações entre o brincar e o desenvolvimento integral das crianças, referindo-se também as brincadeiras, o brinquedo e o jogo infantil como instrumentos aliados ao aprendizado da criança.

2.2 As relações entre o brincar e o desenvolvimento integral da criança

O brincar refere-se a uma atividade predominante na infância da criança e vem sendo estudado no meio científico, as especificidades que concretizam e apontam as relações do brincar

com o desenvolvimento integral da criança. Na educação e para a aprendizagem, a brincadeira se transforma em preceitos de consciência, se amplificando e promovendo a socialização na formação crítica e reflexiva. Assim, o faz de conta na brincadeira passa a ter o domínio, entre a fantasia e a realidade, oportunizando a criança experimentar o seu mundo e compreender sobre ele, sendo fundamentais para o desenvolvimento integral (SOBRINHO, 2021).

No ato de brincar as crianças aproveitam e criam um mundo agradável no momento que ocorre os conflitos do cotidiano, gerando respostas aos eventos que possuíram determinado sofrimento. Essas divergências que assolam as suas realidades podem ser opressivas, e para sujeitar-se utilizam no brincar a fantasia como condicionamento para fugir dos conflitos. Desta maneira, ao manusear os brinquedos ela reorganiza o que de certa forma suscitou algum desconforto, procura refazer aquilo que não entretém, propiciando fazer conexões com o outro, tornando o convívio mais sadio (COUTO, M.; COUTO, P.; BRUNHEROTTI, 2019).

Rosa (2020), destaca o território do brincar no ambiente escolar como um espaço-tempo onde as crianças criam suas ideias, amplificam suas imaginações, confrontam os desafios, buscam resolver soluções, sentem felicidade e infelicidade, distinguem os adversários e fazem trocas. Um território valioso para a sua formação. Esse contexto, espaço-tempo das brincadeiras colabora para as crianças explorarem seus sentimentos e valores desenvolvendo suas habilidades, aprendendo a ter autonomia, a ser criativa e a experienciar seu amor-próprio.

O brincar faz parte do processo evolutivo das crianças. Com as brincadeiras a criança organiza sua realidade, entende a capacidade de partilhar os brinquedos e a brincar com a ajuda dos adultos para mais tarde brincar sozinha ou com diferentes crianças. É através das caracterizações simbólicas que a mesma aprende a se expressar conforme vê o meio social. No século XVII os brinquedos se concentravam em várias funções no sentido ambíguo, podendo exemplificar a boneca tanto no seu contexto de brincar, como referências exposta em lojas de manequim. A partir da idade média e na atualidade as transformações do brincar e dos brinquedos vem se atualizando, sendo muito além do entreter-se (LOBATO, 2018).

Segundo Vygotsky (1991, p. 69):

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991, p. 69).

Percebe-se como o brinquedo favorece o desenvolvimento da criança, provocando em sua realidade a distância entre as soluções independentes já desenvolvidas e aquelas que precisa da colaboração de um adulto para desenvolver. Apesar da criança desenvolver-se com atividade de brinquedo, é errôneo contemplá-lo sem nenhuma finalidade. O professor tem que estar atendo sobre suas intenções pedagógicas, essencialmente ao trabalhar com crianças pequenas (Vygotsky, 1991).

As DCNEI (BRASIL, 2010), destacam as interações e brincadeira como os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica, o que segundo a BNCC (BRASIL, 2017), são experiências em que as crianças podem apreender conhecimentos, nas ações e interações com seus semelhantes, com os adultos, na aquisição do desenvolvimento, socialização e aprendizagens. “A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2017, p. 27).

O brincar e suas teorias exalta a concepção de jogo infantil do pedagogo Froebel na reprodução das crianças as situações da vida “quando imita, a criança está tentando compreender” (KISHIMOTO, 2011, p. 74-75). A autora aponta dois tipos de imitação: a de modelos e a livre que são indispensáveis para o desenvolvimento infantil. Em sua teoria Froebel constata que através das brincadeiras, ao associar sons a ideais é possível ensinar a linguagem. Esta linguagem se daria pelo uso de brincadeiras interativas, quando a criança começa a brincadeira ela relaciona os objetos e atos. A teoria de Froebel observa “a capacidade simbólica da criança criar significações a partir de objetos de seu mundo” (KISHIMOTO, 2011, p. 74-75).

Mediante ao exposto, salienta-se a ação do brincar onde a criança se separa da vida cotidiana, mergulhando no universo do imaginário. A brincadeira e imitação são dois pontos que concederão o desenvolvimento natural na psicologia e pedagogia. No processo assimilativo a brincadeira assume o conteúdo da inteligência em conformidade da aprendizagem, remetendo a introdução do jogo infantil nas propostas pedagógicas, conteúdos difundidos para a elaboração de temas de brincadeiras, as ferramentas para brincar, as interatividades sociais, todavia, o tempo concedido pelo currículo da escola (KISHIMOTO, 2008).

Na atualidade parece existir uma compreensão de educadores e pesquisadores que o jogo e a brincadeira são componentes imprescindíveis para a vivência das crianças em que precisam fazer parte das propostas pedagógicas nas instituições de educação básica. Sabemos que por meio do brinquedo e da brincadeira acontece a interação das crianças com a família, a escola, a creche e

a comunidade. Todavia, as concepções e as práticas pertinentes ao brincar são bastantes variadas e inserem para o profissional de Educação Infantil uma gama de oportunidades para a inclusão do jogo e da brincadeira na sua proposta pedagógica. É necessário apreender as concepções que fundamentam essas práticas para realizar escolhas prudentes e planejar atividades lúdicas para trabalhar com as crianças (SILVA, 2012).

A primeira concepção, se refere à brincadeira como uma estratégia que estimula o aprendizado das crianças. A ludicidade é um recurso a ser utilizado pela professora para envolver as crianças, incentivando-as a aprenderem e assimilarem as concepções que a professora deseja. Por isso, os jogos e as brincadeiras são utilizados na Educação Infantil como um mecanismo didático. Isto significa, que a concepção prevalece quando se define as atividades lúdicas como um sustento para o processo de ensino-aprendizagem “uma forma de facilitar a aprendizagem, estimular o interesse das crianças envolvidas nas atividades; estimular a assimilação dos conteúdos por parte delas”. Portanto, o jogo é uma atividade dirigida pelo professor ou por um adulto. Pois, é o adulto que administra, decide as brincadeiras, apresenta, as finalidades e os recursos para serem manuseados na atividade lúdica (SILVA, 2012, p. 119).

A segunda concepção do brincar trata-se das brincadeiras livres e os jogos simbólicos, que também precisam estar nas escolas de Educação Infantil, além do que o brincar é uma atividade principal nessa fase da vida, mas é o brincar livre sem a determinação de ordens forçadas pelos adultos ou por objetivos antecipadamente já estabelecidos. Apontando que pelo fato da atividade lúdica ser uma ação livre e espontânea não acabe ao adulto querer impor uma tarefa como uma obrigação para a criança que ela necessariamente precisa ser realizada instantaneamente, assim a atividade deixa de ser lúdica (SILVA, 2012).

Para compreender melhor a respeito do jogo infantil é solene abordar sobre a concepção piagetiana, elucidando sobre os conceitos de acomodação e de assimilação. A acomodação é quando a criança transforma seu estágio mental para as respostas externas, como, jogar e segurar os objetos. A assimilação corresponde a incorporação da criança em assimilar o novo com o conhecimento já existente. Ambos processos aparecem em todos os estágios do desenvolvimento (FRIEDMANN, 2006).

Na sequência, esta autora lista os três tipos de classificação do jogo infantil de acordo com Piaget, sendo: o exercício, o símbolo e a regra.

Jogos de exercício: se fundamenta pelo próprio prazer do funcionamento. Ao empurrar um carrinho a criança corre atrás, volta e continua se divertindo. É uma fase do desenvolvimento pré-verbal, que vai do nascimento até o surgimento da linguagem.

Jogos simbólicos: o símbolo desempenha “a representação de um objeto ausente (comparação entre um elemento dado e um imaginário). No jogo simbólico a criança se interessa pelas realidades simbolizadas, e o símbolo serve somente para evocá-las” (FRIEDMANN,2006, p. 22-29). Por isso, os jogos simbólicos representam um marco importante na vida das crianças na faixa etária dos 6 a 7 anos.

Jogos de regras: “podem conter exercício sensório-motor (os de bolinhas de gude) ou imaginação simbólica (as adivinhações ou as charadas). Neles a regra é o elemento novo que resulta da organização coletiva das atividades lúdicas.” Havendo as regras transmitidas e as espontâneas. As transmitidas e a ação do mais velho ao mais novo e as espontâneas vêm da socialização de crianças da mesma geração. Esta fase abrange crianças de 4 a 7 anos como também as de 7 a 11 anos (FRIEDMANN,2006, p. 22 e 29).

Em todos os cantos do mundo as crianças brincam de faz de conta. Esta linguagem não se resulta em um desenvolvimento natural, mas, de um desenvolvimento sociocultural, ou seja, o brincar se aprende socialmente, mediante aos recursos do professor, e o aproximar da cultura. O faz de conta e os jogos de regras se faz presente na vida das crianças de 3 a 5 anos de idade, que para teoria vigotskiana, o jogo infantil não se manifesta pelo prazer e sim a oportunidade de vivenciar uma circunstância imaginária, em razão de que “não existe brincadeira sem regras.” No entanto, é a imaginação que promove um efeito significativo para o desenvolvimento mental da criança. Por conseguinte, é relevante pontuar sobre como a cultura é condutora elementar no desenvolvimento humano, sendo mais fundamental que suas características biológicas e naturais, reconhecendo que a criança é um ser que gera cultura (OLIVEIRA, 2012, p. 203).

É válido colocar em questão o resgate das brincadeiras populares na educação infantil, embora a tecnologia hoje em dia cause muitas modificações e adequações na sociedade. Em decorrência disso, os jogos online e os brinquedos tecnológicos mostram-se mais presentes no cotidiano das crianças. As brincadeiras populares são conhecidas por serem passadas de geração em geração como: cantigas de rodas, amarelinha, passa anel, cabo de guerra, morto-vivo, pula sela, bolinha de gude, carinho de rolimã, corre cotia, estilingue, pipa, pião, cinco marias, bolinha de gudes, e entre outras que eram bastante comuns nas brincadeiras de antigamente e que

presentemente não se vê tanto. Diante do exposto, acabe a escola e os professores regatarem as brincadeiras inerentes da infância, no foco de seu desenvolvimento intelectual e social, dado ao selecionar determinadas brincadeiras o professor consegue explorar diversas capacidades de seu aluno, por exemplo, “o cabo de guerra onde a criança começa a se sentir confiante ou passa a mostrar a importância de se sentir calma e controlar a ansiedade” (SILVA, 2019, p. 15).

Segundo Kishimoto (2008), as brincadeiras tradicionais infantis são:

Consideradas como parte da cultura popular, essa modalidade de brincadeira guarda a produção espiritual de um povo em certo período. Por ser um elemento folclórico, a brincadeira tradicional infantil, assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade. A tradicionalidade das brincadeiras assenta-se no fato de que povos distintos e antigos, como os da Grécia e do oriente, brincaram de amarelinha, empinar papagaios, jogar pedrinhas e até hoje as crianças o fazem quase da mesma forma. Tais brincadeiras foram transmitidas de geração em geração através de conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil (KISHIMOTO, 2008, p. 38).

Muitas brincadeiras populares se mantêm na atualidade, umas continuam sua estrutura original e outras se transformam. Elas favorecem as experiências das crianças, com outras crianças a todo tempo e expandindo suas imaginações. Trazer para o espaço escolar brincadeiras de antigamente, é uma maneira de facilitar para as crianças de hoje uma aprendizagem que desenvolve o cognitivo, o físico, o social e o emocional, assim, o professor pode aliar as brincadeiras populares ao mundo tecnológico sem banalizá-los (SILVA, 2019).

Para Vygotsky (1991, p. 81), as brincadeiras podem contribuir para o desenvolvimento infantil. As interações sociais com a cultura, com o outro, fornece para as crianças que internalizem suas experiências, e seu aprendizado. Com isso, na brincadeira Vygotsky traz o brinquedo como uma atividade que preenche as necessidades das crianças como o “meio principal desenvolvimento cultural. No brinquedo, a criança projeta-se nas atividades adultas de sua cultura e ensaia seus futuros papéis” (VYGOTSKY, 1991, p. 81).

Nos últimos dez anos os estudos e pesquisas quanto ao desenvolvimento humano se alargaram de modo significativo, no campo da psicologia, neurologia e biologia, averiguando entender como os seres humanos se desenvolvem, e se portam com as variações internas e externas. O psicólogo Lev Vygotsky, se refere o desenvolvimento sobre o enfoque da dimensão intrapessoal e o conhecimento da dimensão interpessoal, perante a isso, os procedimentos de ensino-aprendizagem fomentam processos internos, aos modos lúdicos que precisam ser empregues na educação infantil (PEREIRA, 2020).

As contribuições dos aspectos cognitivo, social e emocional da criança são na Educação Infantil pontos a serem desenvolvidos em sala de aula. Dessa forma, o aspecto cognitivo realiza a função de habilidades ao englobar, compreender e responder devidamente aos incentivos do ambiente do indivíduo, levando-o a raciocinar a respeito do seu exercício social. Assim, para o processamento de informações é preciso o envolvimento de diferentes regiões cerebrais, encarregadas de proteger funções que dizem respeito a uma habilidade típica (BRITES, 2019).

O desenvolvimento social da criança se manifesta desde seu nascimento, são relações estabelecidas com os seres humanos no sentido de pertencimento. Se iniciando o processo das interações com os adultos fazendo parte de grupos de sua familiaridade. São esses segmentos que dão impulso para as interações diárias socialmente, aprendendo a agir e a tratar com o outro. Atribuindo ao desenvolvimento social mecanismos de uma relação saudável na vida adulta (ALVES, 2017).

As emoções conduzem as ações do indivíduo, entendendo que não tem como desligar o humano do emocional e nem o emocional do social, sendo que o ser humano se constrói constantemente, precisando de possibilidades para o desenvolvimento integral sadio, “e a escola, como instituição formadora, precisa compreender o seu papel neste importante estrutura de desenvolvimento humano, acadêmico e social” (OTERO, 2017, p. 12).

No momento em que externalizamos nossas emoções o ser humano desperta uma sucessão de atitudes nem sempre assertivas, estando conexas com o desenvolvimento social. Dessa maneira, os programas de conhecimento socioemocional precisam englobar os educandos, a escola e a família. Desenvolver uma educação socioemocional, permite “ao indivíduo melhorar sua capacidade de adaptação às dificuldades enfrentadas diariamente, deixando de sentir-se controlado por aspectos externos (OTERO, 2017).

Nessa direção, a formação inicial e continuada dos professores que atuam na educação infantil é fundamental para uma prática educativa crítica e reflexiva que reconheça e valorize a relevância do brincar na primeira etapa da Educação Básica, tema que será apresentado a seguir.

2.3 O brincar na formação inicial e continuada de professores na Educação Infantil

A formação inicial e continuada de professores são aspectos elementares para uma boa atuação do professor perante ao cenário onde trabalha. Um docente bem capacitado tem que estar

preocupado com a sua formação e ter o entendimento de buscar por novos conhecimentos. De acordo com Gadelha (2020, p. 10), “Sua identidade profissional é algo inacabado que se constrói e reconstrói constantemente”. Logo, a formação de professores tem se transformado ao longo dos anos em razão das mudanças que acontecem na sociedade nos diversos âmbitos, ocasionando na produção de “diferentes identidades docentes” (BRITO, 2020, p. 160).

Desse modo, a formação necessita estimular uma visão crítica-reflexiva, viabilizando aos docentes os caminhos para um pensamento independente. Estar nesse processo requer um “investimento pessoal, um trabalho livre” que visa a construção de sua identidade, porém, a formação não é construída por acumulação de saberes, práticas ou cursos, e sim, por um trabalho empregue na flexibilidade crítica sobre as ações de se reconstruir sempre (NÓVOA, 1992, p. 13).

Assim, a formação inicial representa o espaço-tempo nas aprendizagens dos professores na teoria e prática, na reflexão crítica. Para Brito (2020, p. 4):

Significa que formar professores implica ter como referência as condições objetivas e subjetivas das práticas docentes, cuja natureza complexa e contingencial exige que mobilizem, articulem e produzam conhecimentos. Significa, também, considerar que o ensino se dá no contexto de uma profissão, balizada por conhecimentos específicos, relativos ao saber (conhecimento do conteúdo), ao saber fazer (conhecimentos pedagógicos) e ao saber ser (dimensão ética, social, e política do ensino).

Na esfera dessa formação, os professores querem estudar a respeito de sua futura profissão no anseio de aprender como ensinar. No entanto, seu papel como futuro docente é reconhecer que em sua prática pedagógica demanda questionar, analisar, refletir, ser crítico, propondo atualizar-se predominantemente para que o seu trabalho se desenvolva da melhor maneira, enriquecendo o ensino-aprendizagem das crianças (BRITO, 2020).

A resolução CNE/ CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Inicial de professores para a Educação básica, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (BRASIL, 2019).

O Art. 4º contempla as competências específicas referente as três dimensões que complementa a ação docente e entre elas tem-se a dimensão do conhecimento profissional. São as seguintes:

- I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;
- II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;
- III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e
- IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais (BRASIL, 2019).

As competências na formação inicial se desenvolvem nos cursos de formação, tornando-se constantemente atualizadas e aprimoradas no ambiente exercido pelo profissional. Sua evolução se dá quando o profissional incorpora o conhecimento teórico relacionado ao assunto de sua experiência no espaço em que atua. É através do movimento “ação-reflexão-ação que a competência é desenvolvida e atualizada no processo de formação continuada” (GISI; EYNG, 2006, p. 7).

Em vista disso, na etapa de Educação Infantil, e sobre a formação de profissionais desta área. Campos (2002), ressalta as medidas tomadas pela política educacional, relacionada as divergentes concepções do modelo pedagógico empregue nas creches e pré-escolas, bem como nas propostas nos meios técnicos e acadêmicos a respeito da formação de profissionais, principalmente de professores/educadores referente a educação infantil, concluindo ser preciso analisar de forma mais crítica as concepções apresentadas sobre as decisões na formação desses profissionais.

Entende-se que o desenvolvimento desses profissionais não se concentra somente nos cursos de formação continua, mas também discursam sobre a qualificação de profissionais nos níveis médio e superior. Esse desenvolvimento profissional é uma jornada que percorre por toda fase da vida no sentido de sentir, agir, ser e crescer. Em um mundo no qual “a profissionalidade é tão complexo exige, com certeza, uma caminhada de crescimento e desenvolvimento ao longo do ciclo de vida” (OLIVEIRA-FORMOSINHA, 2002, p. 42).

Referente à profissionalidade das educadoras infantis o seu desenvolvimento profissional reflete com o seu tipo de profissionalidade. Isso se dá pela forma que essas educadoras desenvolvem seu trabalho com as crianças e a famílias a partir de seus conhecimentos, competências e sentimentos. Apoiada em uma rede de interações, “com os pais, as mães, com as auxiliares da ação educativa, com outros profissionais, como psicólogos e assistentes sociais, com dirigentes comunitários, com autoridades locais, com voluntários” (OLIVEIRA-FORMOSINHA, 2002, p. 49). Entendendo que a educação de infância exige das educadoras uma “integração dos serviços” para as crianças e a suas famílias. Assim, o trabalho das educadoras se diferencia de outros profissionais e requer um olhar além da sala de aula.

Ao estabelecer a identidade do profissional que atua na Educação Infantil, a LDB assegura “a necessidade de formação para leigos que estão em atividades nas escolas de educação infantil, especialmente em creches”. Essa concepção fortalece que o grau de escolaridade e a qualificação

no desempenho da educação das crianças influenciam para a qualidade do trabalho (BARROS; CHAMARELLI; SCRAMINGNON, 2013, p. 50).

Sabe-se como conjunturas que a formação contínua de docentes é o modo de oportunidade de reconhecimento deles nos diferentes âmbitos do conhecimento, dado que, “carrega um sentido pedagógico, prático e transformador. A ideia de professor reflexivo tem, de algum modo, sua origem em uma prática de formação” (JUNGES; KETZER; OLIVEIRA, 2018, p. 89).

Martins (2020), esclarece que a formação continuada dos professores da Educação Infantil se sobressai em cursos normais de nível médio ou nos cursos de Pedagogia. No decorrer da vida o desenvolvimento profissional faz parte do professor, porém, não legitima a importância da formação continuada no ambiente de trabalho, que vem se portando com resultados efetivos na qualificação profissional. A particularidade da formação docente em seu contínuo se postula diariamente no contexto escolar e em sala de aula (MARTINS. R., 2020).

O desenvolvimento na formação continuada para crianças pequenas, é significativo para área educacional, visto que esse processo passa por desafios na sociedade contemporânea, isto é, em ordem social, política, econômica ou educativa. Ressalta-se a importância de uma formação de saberes e fazeres para educadoras na infância que mostre no meio de tantos conteúdos, a existência ao lúdico, advindo da concepção da criança brincar tendo intencionalidade pedagógica (GUTERRES; OLIVEIRA; MELO, 2021).

A formação de educadoras nas últimas décadas movimentou pesquisadores do âmbito da formação, com preocupações acerca do desenvolvimento profissional do mesmo, ou seja, no sentido de que as educadoras viessem a refletir sobre suas ações pedagógicas praticadas em sala de aula. Posto isto, é necessário que o professor entenda sua inserção no contexto sociopolítico, compreendendo uma exigência de análise em relação à amplitude e qualidade da prática docente nos elementos educacionais e sociais. A partir disso, um novo ponto de vista da formação assume uma função que está além do ensino, abrindo espaços para o desenvolvimento de saberes e fazeres. Ambos estão aliados para melhorar a qualidade de ensino promovendo o brincar para a formação do professor (GUTERRES; OLIVEIRA; MELO, 2021).

A interdisciplinaridade necessita fazer parte do sistema formativo e do docente em desenvolvimento. A fusão com as distintas áreas que abarcam a escola na totalidade no cenário profissional, em que as práticas e o saberes embasam o fazer pedagógico na “geração de conhecimento” e o respeito correspondente as áreas do conhecimento. O emprego destas áreas pode

ser encarado como um agente revolucionário, auxiliando na determinação dos modelos pedagógicos já presentes na formação continuada. Nos tempos contemporâneos e suas mudanças há fatores vitais que necessitariam da “compreensão e a flexibilidade” dos modelos pedagógicos (JUNGES; KETZER; OLIVEIRA, 2018, p. 90).

As propostas curriculares para educação infantil são um componente fundamental para a formação inicial e continuada. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) está integrado aos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, organizado pelo Ministério da Educação, para creches, pré-escolas e entidades equivalentes, com a função de dar suporte aos professores de educação infantil para efetivar um trabalho educativo com as crianças, consoante as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n° 9.394/96 (BUCHWITZ, 2016).

O RCNEI tem por objetivos contribuir para que a identidade das crianças possa se desenvolver, capacitados a crescer como cidadãos. Além disso, com o intuito de efetivar um exercício que acrescentará para os conhecimentos, transformando o âmbito escolar apropriado para a criança no acesso a sua realidade cultural e social. Dessa forma, o RCNEI abrange as seguintes finalidades gerais da Educação Infantil:

1. desenvolver uma imagem positiva de si;
2. descobrir e conhecer, progressivamente, seu próprio corpo;
3. estabelecer vínculos afetivos entre adultos e crianças;
4. estabelecer e ampliar as relações sociais;
5. observar e explorar o ambiente com atitudes de curiosidade;
6. brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
7. utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de Comunicação; e
8. conhecer manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação diante delas e valorizando a diversidade (BUCHWITZ, 2016, p. 12).

O RCNEI é um documento flexível, seu intuito é orientar sistemas de educação e dar o suporte na realização de currículos conforme a suas realidades. É nessa perspectiva que o docente consegue traçar da melhor maneira o que será trabalhado com as crianças pequenas. Em suma a utilização do mesmo só terá significado se sua aplicação estiver em conformidade com o desejo dos responsáveis pela a educação das crianças, “sejam eles os pais, os professores, os técnicos e os funcionários, responsáveis também por agrupá-lós no projeto educativo da instituição de educação infantil” (BUCHWITZ, 2016, p. 14).

No que cerca a educação infantil tem-se também, o Currículo em Movimento do Distrito Federal que se estrutura segundo a BNCC. O currículo se constitui em quatro eixos integradores equivalentes às ações de educar e cuidar, brincar e interagir. (MARTINS. M., 2020). O Currículo em Movimento também destaca que as educadoras/professores que atuam na Educação Infantil necessitam entender as particularidades dessa etapa de educação e a concepção da criança como um indivíduo que possui seus direitos, com a intenção de pautar suas ações em atividades que abrangem o cuidar e educar (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Considera-se que para atuar na educação infantil, mais do que ensinar é importante querer aprender. O conhecimento não é neutro e nem inalterável, suas variações precisam ser corrigidas, construídas e refinadas. Temos que olhar pra o mundo e enxergar suas formas, cores e assimetrias e constar que somos diferenciados e que cada objeto, instrumento possui sua singularidade. A qualidade no atendimento na educação infantil, é conhecer as particularidades da infância e respeitar a criança na maneira de ser. Assim, Oliveira; Moreno; Paschoal (2015, p. 9166) afirmam que “Para que as brincadeiras, as histórias, as dramatizações, a fantasia, a imaginação, possam fazer parte do cotidiano da educação infantil faz-se preciso, propiciar outro tipo de formação profissional para além da dimensão teórica e pedagógica, ou seja, a formação lúdica” (OLIVEIRA; MORENO; PASCHOAL, 2015, p. 9166).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo refere-se a uma abordagem qualitativa, que segundo Oliveira (2011), abrange cinco aspectos que a representam: a preocupação com processo, preocupação com o significado e processo de análise indutivo, dados descritivos e ambiente natural. Desse modo, esta investigação “tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (OLIVEIRA, 2011, p. 24).

Assim, a pesquisa trata-se de uma revisão bibliográfica que segundo Gil (2021), se estrutura com base em documentos publicados. “Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos.” (idem, p. 28). Contudo, prossegue Gil (2021), devido a divulgação de novas plataformas de informação, passou-se a incluir outras fontes, por exemplo, CDs, discos, fitas magnéticas e material disposto pela Internet.

Desta forma, esta revisão bibliográfica teve como problema: Quais as contribuições do brincar para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil? Por hipótese, o brincar na Educação Infantil se evidencia por contribuir positivamente para o desenvolvimento integral da criança, sua conexão com o universo real e imaginário desenvolve no intelecto, o saber fazer, a dinamicidade, o foco, a curiosidade e as trocas culturais. Assim, a criança aprende brincando e criando possibilidades. Por objetivo geral, teve-se por apresentar as contribuições do brincar para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil.

Portando, no período de agosto de 2021 a abril de 2022, foram realizadas as buscas de produções publicadas entre os anos de 1991-2021 nas seguintes bases de dados: Revista Educação Pública, Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação, Revista da Educação e Sociedade, Revista Educação Univás, Revista Unioeste, Revista Interdisciplinar de Psicologia e Promoção da Saúde, Revista Contexto e Educação, Revista Multidebates, *Brazilian Journal of Development*, *Google* acadêmico, livros e legislação educacional. Para a seleção destas produções, tomou-se por critérios de inclusão estudos que pudessem contribuir para a pesquisa, em periódicos, biblioteca virtual, site do Ministério da Educação e trabalhos de conclusão de curso. E de exclusão de materiais que não fossem relevantes para a construção do trabalho, como, autores de *blogs*, fóruns e *Wikipédia*. Nas buscas utilizou-se os termos: brincar; desenvolvimento integral; educação infantil; formação inicial; formação continuada.

A partir do exposto acima, realizou-se a leitura e análise dos conteúdos, na seleção das produções, de forma a contemplar às questões que fundamentaram para o embasamento do estudo, resultando na tabela.

Tabela 1 – Natureza e Quantitativos das produções utilizadas

Natureza do trabalho identificado	Quantitativo
Dissertação de mestrado	2
Artigos científicos	17
Livros	11
Monografias	7
Legislação	7
Outros	4
Total	48

Fonte: Da autora, 2022.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A respeito do contexto histórico da Educação Infantil no Brasil, Mendes (2015, p. 95), destaca a importância de se entender a fundação das instituições de educação infantil: “entender a história da infância, da criança, as concepções pedagógicas que perpetuaram durante os séculos na história mundial e brasileira. Logo, Bernartt (2009), acrescenta que ao longo da história da infância, as crianças em todo momento foram postas dentro de uma formação social estabelecida, vivenciando distintas formas em funções dos diferentes sentidos atribuídos a elas.

Na mesma direção, Silva (2021), contempla que essas funções atribuídas às crianças, se dá no início do século XX, quando elas eram vistas como um adulto em miniatura, um ser angelical, sem malícia, divertida para entreter os adultos. Na metade desse mesmo século Craidy e Kaercher (2007), abordam a influência dos médicos higienistas e dos psicólogos, que traçavam de forma restrita o desenvolvimento normal e as atitudes das crianças e de suas famílias.

Nascimento (2015), Mendes (2015), Silva e Soares (2017), trazem a respeito do jardim de infância e a visão equivocada da sociedade burguesa a respeito das crianças que frequentavam as creches. Que inicialmente o jardim de infância criado por Froebel tinha o intuito que a infância fosse preservada com o objetivo na educação das crianças de 3 a 6 anos. Assim, Silva e Soares (2017), relatam que na Europa e no Brasil ocorreu a apropriação do jardim de Froebel como uma ferramenta de discriminação social.

Alencar e Oliveira (2017) e Nascimento (2015), apontam que com o passar do tempo com a entrada da mulher no mercado de trabalho, a população brasileira se viu na necessidade de reivindicar seus direitos. Foi então na década de 70, que houveram inúmeros movimentos de luta por creches aumentando as exigências por instituições de educação infantil no Brasil e a luta contra ditadura militar com a participação de professores, operários, mulheres e grupos de trabalhadores na exigência de seus direitos.

Assim, Alencar e Oliveira (2017, p. 57), ainda destacam que devido às incansáveis lutas e com a promulgação da Constituição Federal de 1988, “se efetivou a caracterização das instituições de educação infantil, tendo o estado como principal responsável pela educação.” Sendo assim, a educação passa não ser mais vista como assistencialista e as creches dão os primeiros passos para se tornarem instituições educacionais. O brincar passa a ser um direito para as crianças. E “no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o

assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional.”

Referente as relações do brincar e o desenvolvimento integral da criança, Sobrinho (2021), observa o brincar como atividade predominante na infância e afirma que as especificidades que concretizam e apontam as relações do brincar com o desenvolvimento integral da criança vem sendo estudo no meio científico.

Na visão de Couto. F, Couto. P, e Brunherotti (2021), é no ato de brincar que as crianças aproveitam e criam um mundo agradável no momento que ocorre os conflitos do cotidiano, gerando respostas aos eventos que possuíram determinado sofrimento. Já Rosa (2020), traz o território do brincar como um espaço-tempo onde as crianças criam suas ideias, amplificam suas imaginações, confrontam os desafios, buscam resolver soluções.

Para Lobato (2018), o brincar faz parte do processo evolutivo das crianças, é nas brincadeiras que o autor reforça, que a criança organiza sua realidade, entende a capacidade de partilhar os brinquedos e a brincar com a ajuda dos adultos para mais tarde brincar sozinha ou com diferentes crianças. Dessa forma, Vygotsky (1991), destaca que o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal, provocando na realidade da criança a distância entre as soluções independentes já desenvolvidas e aquelas que necessita da colaboração de um adulto. Entretanto, o autor adverte que apesar da criança desenvolver-se com atividade de brinquedo, é errado contemplá-lo sem nenhum propósito.

As DCNEI (BRASIL, 2010) e a BNCC (BRASIL, 2017), contemplam as interações e brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na primeira etapa da Educação Básica. A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças.

Sobre o jogo infantil, Friedmann (2006), o abrange a partir das concepções de Piaget. Nesse raciocínio Piaget destaca três tipos de classificação do jogo infantil: jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regras. Ocorrendo em cada fase do desenvolvimento da criança. Diferente de Friedmann, Kishimoto (2011), vai além abordando o jogo infantil de acordo com as concepções de Froebel, apontando dois tipos de imitação: a de modelo e a livre, afirmando que são indispensáveis para o desenvolvimento infantil.

Assim, como o jogo e a brincadeira, que para Silva (2012), são componentes imprescindíveis para a vivência das crianças. Mas Oliveira (2012), atribui principalmente a imaginação por promover um efeito significante para o desenvolvimento mental da criança. A

autora traz a brincadeira de faz de conta por ser uma linguagem que não se resulta em um desenvolvimento natural, e sim, de um desenvolvimento sociocultural. Ela explica que o brincar se aprende socialmente com os recursos do professor e aproximação da cultura.

Silva (2019), resgata as brincadeiras populares por também contribuir com aproximação da cultura, visto que, elas favorecem as experiências das crianças, com outras crianças a todo tempo e expandindo suas imaginações. Concluindo que essas brincadeiras populares, são uma maneira de facilitar para as crianças de hoje uma aprendizagem que se desenvolve o cognitivo, o físico, o social e o emocional. Nessa direção, Alves, (2017) e Brites, (2019) consideram o cognitivo, o social e o emocional como pontos importantes a serem desenvolvidos em sala de aula pelos professores da Educação Infantil. Esses aspectos desenvolvem a função de habilidades ao englobar os incentivos do ambiente de um indivíduo. A criança manifesta desde seu nascimento relações estabelecidas com os seres humanos no sentido de pertencimento.

Para que o brincar aconteça de maneira significativa para o desenvolvimento integral da criança. Gadelha (2020), sustenta a formação inicial e continuada de professores como aspectos elementares para uma boa atuação do professor perante ao cenário onde trabalha. Nóvoa (1992), ressalta que estas formações devem estimular uma visão crítica-reflexiva. Não sendo apenas construída por acumulação de saberes, práticas ou cursos, mas por um trabalho empregue na flexibilidade crítica sobre as ações de se reconstruir sempre.

Oliveira-Formosinho (2002), expressa que o desenvolvimento desses profissionais não se concentra somente nos cursos de formação continuada, mas também discursam sobre a qualificação de profissionais nos níveis médio e superior. Nessa direção, Brito (2020), reforça que a qualificação de profissionais em relação a formação inicial de professores implica ter como referência as condições objetivas e subjetivas das práticas docentes, cuja natureza complexa e contingencial exige que mobilizem, articulem e produzam conhecimentos.

Gisi e Eyng (2006), mencionam que as competências na formação inicial se desenvolvem nos cursos de formação, tornando-se constantemente atualizadas e aprimoradas no ambiente exercido pelo profissional. Na mesma linha de pensamento, a resolução CNE/ CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Inicial de professores para a Educação básica, contempla as competências na esfera dessa formação, a fim de que sejam desenvolvidas com as crianças.

Guterres, Oliveira e Melo (2021), evidenciam a preocupação acerca do desenvolvimento profissional de professores, essencialmente das educadoras que atuam ou irão atuar na área de Educação Infantil. Portanto, o Currículo em Movimento do Distrito Federal, complementa que as educadoras/professores que atuam na Educação Infantil necessitam entender as particularidades dessa etapa de educação, e a concepção da criança como um indivíduo que possui seus direitos, com a intenção de pautar suas ações em atividades que abrangem o cuidar e educar (DISTRITO FEDERAL, 2018). Como também, Buchwitz (2016), que mostra o RCNEI (BRASIL, 1998), na intenção de oferecer caminhos aos professores de formação inicial e continuada, para traçar da melhor maneira o que será trabalhado com as crianças pequenas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista dos argumentos mencionados, observou-se que o brincar contribui para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil, possibilitando perceber os estímulos que a criança tem quando está em contato com as brincadeiras, os jogos e os brinquedos em seu cotidiano. Pode-se observar também que ao longo da história da educação infantil, as crianças tiveram que passar por muitos obstáculos, até que se efetivassem leis que pudessem assegurar os seus direitos, como sujeitos pensantes, e atuantes em sociedade, e entre eles o direito à brincadeira.

Com isso destacou-se, as interações e brincadeira no processo do desenvolvimento integral da criança, observando-se as brincadeiras de faz de conta e o resgate das brincadeiras populares como uma linguagem de desenvolvimento sociocultural, assim como o jogo infantil que é indispensável para as vivências das crianças. Foi identificado ainda a importância da imaginação por ter efeito significativo no desenvolvimento mental da criança, como também o brinquedo, pela sua capacidade de criar uma zona de desenvolvimento proximal na criança.

Por fim, salientou-se o brincar na formação inicial e continuada de professores como elemento fundamental para uma boa atuação docente no local de trabalho, mostrando a importância de uma visão crítica-reflexiva para o desenvolvimento dos profissionais, principalmente, das educadoras que trabalham na Educação Infantil. Destacou-se ainda que essas qualificações não são apenas baseadas em acúmulos de cursos, mas, em algo inacabado que se constrói e reconstrói constantemente. Porém, sabe-se que não é prudente contemplar o brincar sem nenhuma finalidade por parte do professor.

Assim sendo, quando o professor possui uma formação inicial e continuada de qualidade ele utiliza o brincar como uma estratégia coerente com os seus alunos no ambiente de sala de aula, sendo o mediador do conhecimento para realizar escolhas corretas para planejar atividades lúdicas, no qual, necessita está incluso nas propostas pedagógicas nas instituições de educação básica.

Desta forma, foram apresentadas as contribuições do brincar para o desenvolvimento integral da criança, uma vez que o mesmo promove a socialização, a imaginação, a imitação, a criatividade, as trocas culturais, a concentração, a autonomia, explorando nas crianças seus sentimentos, valores, emoções, amor-próprio, aprendem compartilhar os brinquedos com o próximo.

Nesse sentido, a hipótese levantada inicialmente foi confirmada uma vez que no decorrer da pesquisa o brincar se apresentou como uma atividade fundamental e que contribui positivamente para o desenvolvimento integral da criança, permitindo que ela desenvolva sua imaginação, seu intelecto, o saber fazer, a dinamicidade, o foco, a curiosidade e as trocas culturais. Assim, a criança aprende brincando e criando possibilidades

Portando, esta investigação proporcionou trazer à luz teóricos e pesquisadores que contribuíram para o embasamento da temática. Posto isto, é necessário que novos estudiosos colaborem para o aprofundamento e reflexões sobre as questões apresentadas durante a pesquisa, não se limitando ao que está sendo exposto, mas buscando por outros elementos que conduzem para o crescimento referente: o brincar na Educação Infantil: contribuições para o desenvolvimento integral das crianças, visto que, os elementos presentes nesta temática, propiciam às crianças a ampliar suas visões de mundo, a inserir-se em seu contexto social, desenvolvendo novas capacidades cognitivas, emocionais e sociais. Para que no futuro ela cresça sendo um adulto inovador, responsável e crítico socialmente.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, L. C. G; VIEIRA, L. C. **A importância do lúdico para o desenvolvimento da criança na educação infantil.** In: seminário formação docente: intersecção entre universidade e escola, v. 3, n. 3, 2019. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/5766/5752>. Acesso em: 22 ago. 2021.
- ALVES, M. A. D. **A importância das interações sociais no desenvolvimento das competências sociais.** Orientador: Dr. Ricardo Machado. 2017. 89 f. Dissertação (Mestrado) – ISEC Lisboa, Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, 2017. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/7954/simple-search?filterquery=Alves%2C+M%C3%B3nica+Alexandra+Dias&filtername=author&filtertype=equals>. Acesso em: 22 ago. 2022.
- ALENCAR, E. S; OLIVEIRA, M. S. História da Educação Infantil: as brincadeiras e jogos. Perspectivas em Diálogo: **Revista da Educação e Sociedade**, v. 4, n. 7, p. 51–63, 2017. ISSN 2358-1450. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/issue/view/313>. Acesso em: 28 fev. 2022.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.** Lei Federal n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 fev. 2022.
- BRASIL, **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.** Brasília: Ministério da Educação - (MEC), SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12579-educacao-infantil>. Acesso em: 13 fev. 2022.
- BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília: 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 13 fev. 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** CEB 20/2009. Brasília: MEC/CNE, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 13 mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Conselho pleno. CNE/ CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para Educação Básica.** Brasília: MEC/ CNE, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>. Acesso em: 13 mar. 2022.

BERNARTT, R. M. **A infância a partir de um olhar sócio-histórico.** In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 2009. Disponível em:
<https://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=A+INF%C3%82NCIA+A+PARTIR+DE+U+M+OLHAR+S%C3%93CIO-HIST%C3%93RICO&edicao=2009&autor=bernartt&area=>.
 Acesso em: 13 fev.2022.

BRITES, L. O que são aspectos cognitivos da aprendizagem? **Instituto NeuroSaber**, 2019. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/o-que-sao-aspectos-cognitivos-da-aprendizagem/#:~:text=Os%20aspectos%20cognitivos%20atuam%20como,conceitos%2C%20de,nre%20eles%20a%20cogni%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 22 ago. 2021.

BRITO, A. E. **Formação inicial de professores e o Estágio supervisionado: experiência formadora?** Práxis Educacional, v. 16, n. 43, p. 158-174, 2020. DOI:
<https://doi.org/10.22481/rpe.v16i43.7666>. Disponível em:
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7666>. Acesso em: 04 set. 2022.

BARROS, C. *et al.* Algumas faces da formação: entre as políticas municipais e o cotidiano na educação infantil. In: KRAMER, S. NUNES, M. F. CARVALHO, C. M. (orgs.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade.** Campinas, SP: Papirus, 2013, p. 49-65.

BUCHWITZ, T. M. A. **Propostas Curriculares na Educação Infantil.** 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016. p 13-89. Disponível em:
<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788522122493/pageid/12>. Acesso em: 07 mar. 2022.

CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. **Educação Infantil pra que te quero?** 1. ed. São Paulo. Editora Artmed S.A, 2007. p 14 –164. Disponível em:
<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536311623/pageid/2>. Acesso em: 28 fev. 2022.

COUTO, F. M.; COUTO, D. P; BRUHEROTTI, M.A.A. O ambiente coletivo na educação infantil: a importância da recreação para o desenvolvimento da criança. In **Atletheia Revista Interdisciplinar de Psicologia e Promoção da Saúde**, v. 52, n. 1, p. 50-56, 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/aletheia/article/view/5281/3460>. Acesso em: 22 ago. 2021.

CAMPOS, M. M. A formação de profissionais de educação infantil no contexto das reformas educacionais brasileiras. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, M. T. (orgs.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração.** ISBN 85-221-0279-1. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p. XI-XXIII.

DUARTE, J. R.; MOTA, E. A. O lúdico no processo de aprendizagem na Educação Infantil. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 15, 2021. ISSN: 1984-6290/1984. Disponível em:
<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/15/o-ludico-no-processo-de-aprendizagem-na-educacao-infantil>. Acesso em: 22 ago. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil. Brasília: SEEDF, 2018. Disponível: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/>. 13 mar. 2022.

FRIEDMANN, A. **O brincar no cotidiano da criança**. São Paulo: Moderna, 2006, p. 19-133.

FONSECA, A. D.; COLARES, A. A.; COSTA, S. A. Educação Infantil: História, formação e desafios. **Revista e Educação e formação**, v. 4, n. 12, p 82–103, 2019. DOI: 10.25053/redufor.v4i12.1270. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1270>. Acesso em: 22 ago. 2021.

FIGUEIRA, E. P. L; RODRIGUES, L. B; RINALDI, R. P. A formação dos professores na Educação Infantil na perspectiva do brincar. **Revista Unioeste**, v. 15, n. 1, p. 05-15, 2018. Colloquium Humanarum. ISSN: 1809-8207. Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2177>. Acesso em: 22 ago. 2021.

GUTERRES, I. S; OLIVEIRA, J. J. A. B.; MELO, J. C. Formação continuada das educadoras da infância no contexto das interações e brincadeiras: entre os desafios e as possibilidades. **Brazilian Journal of Development**, v.7, n. 2, p. 18392-18410, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n2-466. ISSN: 2525-8761. Disponível: <https://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/25119#:~:text=Trata%2Dse%20de%20um%20estudo,como%20norteadoras%20da%20pratica%20docente>. Acesso em: 04 set. 2021.

GISI, M. L; EYNG, A. M. Formação inicial e continuada de professores: diretrizes, políticas e práticas. **Revista contexto e Educação**, v. 21, n. 75, p. 29-44, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/issue/archive>. Acesso em: 04 set. 2021.

GADELHA, R. M. A formação inicial e continuada de professores. *In*: **CONEDU CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, VII, 2020, (Anais), Campo Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67637>. Acesso em: 04 set. 2021.

GIL, A.C. Como elaborar projetos de pesquisa. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2021.

JUNGES, F. C.; KETZER; C. M.; OLIVEIRA, V. M. A. Formação continuada de professores: saberes ressignificados e práticas docentes transformadas. **Revista Educação e Formação**, v. 3, n. 9, p. 88-101, 2018. DOI: 10.25053/redufor. v3i9.858. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/858>. Acesso em: 04 set. 2021.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. 1. ed. São Paulo: Cengage Learning Editora, 2011, p. 5-172. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788522113965/pageid/13>. Acesso em: 22 ago. 2021.

KISHIMOTO, T. M. (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008, p. 13-41.

LOBATO, S. M. B. **O brincar na Educação Infantil**. Orientador: Dra. Anna Cecília Teixeira. 2018. 22 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Pedagogia) – Ciências da Educação, Universidade São Marcos, 2018. Disponível em: <https://dspace.doctum.edu.br/bitstream/123456789/1400/1/EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%20ARTIGO.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2022.

MENDES, S. L. Tecendo a história das instituições do Brasil infantil. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, v. 1, n. 11, p 94-100, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/6685#:~:text=Resumo,a%20seis%20anos%20de%20idade>. Acesso em: 03 mar. 2022.

MARTINS, M. A. C. **Políticas de Currículo para a Educação Infantil**. In: VIEIRA, D.C.S.C; FARIAS, R. N. P; MIRANDA, S (Orgs.). *A Educação Infantil na perspectiva histórico cultural: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020, p. 45-61.

MARTINS, R. M. A formação continuada de professores na Educação Infantil: as políticas para as escolas em São Luís-Ma (2002- 2012). **Revista Multidebates**, v. 4, n. 1, p. 106-123, 2020. ISSN: 2594-4568. Disponível em: <https://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/article/view/190>. Acesso em: 21 mar. 2022.

NASCIMENTO, E. C. M. **Processo histórico da Educação Infantil: educação ou assistência?** In: EDUCERE XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=PROCESSO+HIST%C3%93RICO+DA+EDUCA%C3%87%C3%83O+INFANTIL+NO+BRASIL%3A+EDUCA%C3%87%C3%83O+OU+ASSIST%C3%8ANCIA%3F&edicao=2015&autor=nascimento&area=> . Acesso em: 03 de mar. 2022.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. (Coord). – “Os professores e a sua formação.” Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 21 de mar. 2022.

OLIVEIRA- FORMOSINHA, J. **O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo**. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, M. T. (Orgs.). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. ISBN 85-221-0279-1. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p. 13-88.

OLIVEIRA, Z. O. (Org.). **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

OTERO, M. T. V. **Educação Socioemocional**: práticas educativas de intervenção precoce na Educação Infantil. Orientador: Dr. Vera Maria Silvério do Vale. 2017. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Escola Superior De Educação, Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal, 2020. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/34536/1/MARA_OTERO.pdf. Acesso em: 04 de set. 2022.

OLIVEIRA, M. F. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em administração. 72f (Pós Graduação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2011. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf. Acesso em: 28 de abr. 2022.

OLIVEIRA, M. R. F; MORENO, G. L; PASCHOAL, J. D. **O Lúdico na Formação continuada das professoras de Educação Infantil**. In: EDUCERE XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=O+LUDICO+NA+FORMA%C3%87%C3%83O+CONTINUADA+DAS+PROFESSORAS+DE+EDUCA%C3%87%C3%83O+INFANTIL&edicao=2015&autor=oliveira&area=>. 18 mar. 2022.

PEREIRA, K. G. **O brincar no desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil**. Orientador: Dr. Marcos Antônio da Silva. 2020. 48f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <https://repository.ufrpe.br/handle/123456789/997?mode=full>. 03 mar. 2022.

ROSA, S. F. **O brincar como território da educação infantil**. Orientador: Eldon Henrique. 2020. 14f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Pedagogia) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2020. Disponível em: <http://repositorio.upf.br/handle/riupf/1837>. 10 mar. 2022.

SALES, N. S. **A ludicidade na educação infantil**: A Influência do lúdico na aprendizagem. 2020. Orientador: Isolda Ayres Viana Ramos. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação Pedagogia) - Universidade Federal Da Paraíba, João Pessoa, PB, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/17950?locale=pt_BR. 10 mar. 2022.

SILVA, W. A. V. **A apropriação da fala por meio do brincar na Educação Infantil**: realidade e sutileza. Orientador: Ana Luisa de Nogueira Amorim. 44 f. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/20434>. 10 mar. 2022.

SILVA, O. H. F; SOARES, A. S. Educação Infantil no Brasil: História e desafios contemporâneos. **Argumentos Pró-Educação: Revista de educação da univás**, v. 2, n. 5, p. 301-320, 2017. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/200>. 10 mar. 2022.

SILVA, S. A. **“Quem quer conversar sobre brincadeira põe o dedo aqui.”** In GARMS, G.M.Z; RODRIGUES, S. A. (Orgs.). Temas e dilemas pedagógicos da Educação Infantil: desafios e caminhos. Campinas, SP: Mercado de letras, 2012, p. 115-137.

SILVA, M. W. P. **Brincadeiras populares na educação infantil: um resgate importante no processo de ensino e aprendizagem**. 2019. 48 f. Trabalho de Conclusão de curso (Graduação Pedagogia) – Unidade acadêmica de Garanhuns, Unidade Federal Rural de Pernambuco,

Garanhuns, 2019. Disponível em: <https://repository.ufrpe.br/handle/123456789/997?mode=full>.
16 mar. 2022.

SOBRINHO, F. S. Brincadeiras e desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil.
Orientador: Dr. Marcos Antônio da Silva. 2021. 48f. Trabalho de Conclusão de Curso
(Licenciatura Pedagogia) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível
em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/handle/123456789/1765>. Acesso em: 07 mar. 2022.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 4. ed. São Paulo: Ltda, 1991, p. 2-90.