



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
DE TRÊS A SEIS ANOS**

VITÓRIA DA SILVA BARROS

JOÃO PESSOA - PB

ABRIL - 2026

VITÓRIA DA SILVA BARROS

**O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
DE TRÊS A SEIS ANOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de
Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, em
cumprimento às exigências para a obtenção do grau de
Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Luisa Nogueira de Amorim

JOÃO PESSOA - PB

ABRIL - 2026

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

B277b Barros, Vitória da Silva.

O brincar no desenvolvimento da criança de três a seis anos / Vitória da Silva Barros. - João Pessoa, 2026.

61 f. : il.

Orientação: Ana Luísa Nogueira de Amorim.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Criança. 2. Educação infantil. 3. Brincar. 4. Teoria histórico-cultural. I. Amorim, Ana Luísa Nogueira de. II. Título.

UFPB/CE

CDU 159.922.7(043.2)

VITÓRIA DA SILVA BARROS

**O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
DE TRÊS A SEIS ANOS**

APROVADO EM: 10/04/2026

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 ANA LUISA NOGUEIRA DE AMORIM
Data: 15/04/2026 11:16:13-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Ana Luisa Nogueira de Amorim - UFPB
(Orientadora)

Documento assinado digitalmente
 AMANDA SOUSA GALVINCIO
Data: 15/04/2026 16:11:41-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Amanda Sousa Galvêncio - UFPB
(Professora Examinadora)



Prof.^a Dr.^a Thais Oliveira de Souza - UFPB
(Professora Examinadora)

JOÃO PESSOA - PB

ABRIL – 2026

AGRADECIMENTOS

À minha família, por sempre estar ao meu lado e me apoiar em todos os momentos da minha trajetória acadêmica. Em especial, ao meu companheiro Alexis e a minha mãe Lêda.

À professora, Dr^a Ana Luísa pela dedicação, disponibilidade e paciência, por estar sempre presente, orientando-me e auxiliando-me na elaboração deste trabalho, contribuindo de modo significativo para o desenvolvimento e constituição desta pesquisa.

As(os) docentes da Universidade Federal da Paraíba por todo o caminho percorrido durante a graduação, corroborando para minha práxis pedagógica.

Aos meus amigos, pelo apoio, carinho, consideração e incentivo durante todo o processo de escrita deste trabalho.

Pode-se dizer sem exagero que quase todas as nossas reações mais importantes e radicais são criadas e elaboradas no processo da brincadeira infantil.

L. S. Vigotski

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar a contribuição do brincar no desenvolvimento infantil de crianças de três a seis anos na perspectiva da teoria vigotskiana. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com recorte temporal de 2021 a 2025, realizada na base de dados SciELO. No levantamento das produções, foram identificados dez artigos e destes apenas três abordam a teoria Histórico-Cultural, perspectiva explorada neste trabalho. Com base no estudo, compreende-se que o brincar pode ser concebido como um espaço da infância, em que a criança investiga, explora, conhece, se relaciona e se coloca no mundo. Por meio do brincar a criança aprende e se desenvolve, através dos instrumentos e signos constituídos pelo ser humano. Dessa forma, analisando os artigos que abordam a teoria Histórico-Cultural, pode-se compreender que os estudos defendem o brincar como um direito da criança, que precisa ser fomentado pelos(as) docentes na Educação Infantil, como uma vivência que possibilita às crianças o seu desenvolvimento integral. Assim, retrata-se que o brincar é constituído pelas relações sociais estabelecidas com as crianças, contribuindo para o desenvolvimento infantil ao proporcionar situações de imaginação, criatividade e criação, em que a criança experiencia diversos contextos socioculturais, ampliando seus conhecimentos sobre o mundo. Portanto, o brincar é concebido como uma atividade que suscita o desenvolvimento da criança, ao incidir no seu aprendizado.

Palavras-chave: criança; educação infantil; brincar; teoria histórico-cultural.

ABSTRACT

The aim of this study is to discuss play in the development of children aged three to six, drawing on the Historical-Cultural Theory of Vygotsky and his scholars, and analysing its importance in early childhood education. This is a literature review covering the period from 2021 to 2025, conducted using the SciELO database. In the review of the literature, ten articles were identified, of which only three address the Historical-Cultural theory, the perspective explored in this study. Based on the study, it is understood that play can be conceived as a space of childhood, in which the child investigates, explores, learns, interacts and positions themselves in the world. Through play, children learn and develop, using the tools and signs created by human beings. Thus, by analysing the articles addressing the Historical-Cultural theory, it can be understood that the studies advocate play as a child's right, which needs to be fostered by teachers in Early Childhood Education, as an experience that enables children's holistic development. Thus, it is portrayed that play is constituted by the social relationships established with children, contributing to child development by providing situations of imagination, creativity and creation, in which the child experiences diverse socio-cultural contexts, broadening their knowledge of the world. Therefore, play is conceived as an activity that arouses.

Palavras-chave: child; early childhood education; play; historical-cultural theory.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	11
3. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA LITERATURA E NOS DOCUMENTOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	14
3.1 O que é o brincar segundo a literatura vigotskiana?	14
3.2 A aprendizagem e desenvolvimento infantil	17
3.3 A importância do brincar na Educação Infantil	20
3.4 O brincar nos documentos curriculares	24
3.5 O jogo protagonizado como atividade principal da criança com idade de três a seis anos	28
4. O BRINCAR NAS PESQUISAS ANALISADAS	35
4.1 O brincar em uma perspectiva histórico-cultural	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS	45
APÊNDICES	48

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda a importância do brincar, com destaque para o jogo protagonizado, para crianças de três a seis anos, bem como sua contribuição para o desenvolvimento infantil. Ancorado na teoria vigotskiana, destaca a necessidade de fomentar ambientes e situações para que essa aprendizagem ocorra nas salas de referência da Educação Infantil.

A justificativa pelo interesse por essa temática surgiu ao cursar os componentes curriculares: Organização e Prática da Educação Infantil e Estágio Supervisionado II - Magistério da Educação Infantil; que através dos arcabouços teóricos estudados despertou o interesse pela área infantil, principalmente a partir do estágio realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de João Pessoa.

Sabe-se que o brincar é um dos eixos estruturantes do currículo da Educação Infantil, visto que através do brincar a criança se coloca no mundo, descobre, explora, aprende. Diante disso, é de extrema relevância que os(as) educadores(as), estudem como podem fomentar o brincar. Assim, faz-se necessário estudos sobre a contribuição do brincar, a fim de que as especificidades dessa área sejam respeitadas, sendo, substancial para reflexões, diálogos e pesquisas na educação brasileira.

A discussão desse tema pretende contribuir com os estudos sobre o brincar de crianças de três a seis anos, bem como com a Educação Infantil, a partir da análise sobre as concepções presentes na revisão bibliográfica e nos documentos curriculares, refletindo a importância das práticas pedagógicas realizadas nas salas de referência.

Assim, a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica é fundamental pois é o início da formação, aprendizagem e desenvolvimento de uma criança, tendo suas especificidades na promoção desse desenvolvimento integral, de modo que o estudo auxilie os(as) docentes que já estão na área e os(as) futuros(as) educadores(as), promovendo uma educação respeitosa e significativa para a criança. E para os(as) docentes e futuros(as) profissionais refletirem suas práticas pedagógicas, seus impactos e consequências, que a pesquisa engendra a necessidade do(a) professor(a) buscar qualificações para atuar na Educação Infantil, ser um(a) eterno(a) pesquisador(a) da área, ampliando suas leituras e sua formação contínua.

Com isso, ao compreender que é por meio do brincar que a criança se relaciona com o mundo e com o outro, e que o brincar é concebido na Educação Infantil como um eixo

norteador do seu currículo e suas vivências, esta pesquisa teve como questão norteadora: Que concepções são estabelecidas nos documentos curriculares e na literatura sobre o brincar? O trabalho tem como objetivo geral analisar a contribuição do brincar no desenvolvimento infantil de crianças de três a seis anos na perspectiva da teoria vigotskiana, como objetivos específicos visa realizar uma pesquisa bibliográfica da literatura sobre o brincar na Educação Infantil na base de dados SciELO no período de 2021 a 2025; identificar como a criança se desenvolve por meio do brincar e identificar as concepções do brincar nos documentos curriculares. Dentre os documentos nacionais, foram analisados a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN/1996, a Política Nacional da Educação Infantil-PNEI/2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil-DCNEI/2009 e a Base Nacional Comum Curricular-BNCC/2017.

Os capítulos a seguir abordam como o trabalho se constituiu, iniciando com os encaminhamentos metodológicos que explicitam o tipo de pesquisa e como se deu a produção e análise dos dados. Em seguida, o capítulo teórico trata sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, discutindo o brincar na teoria vigotskiana, com destaque para o jogo protagonizado; bem como aborda o brincar está presente na Educação Infantil e nos documentos nacionais que orientam as práticas nessa etapa da Educação Básica. Em seguida, são apresentados os dados da pesquisa realizada na base de dados SciELO e a análise dos artigos identificados, com destaque para os três artigos que retratam o brincar na perspectiva da teoria histórico-cultural. Finalizando são apresentadas as considerações finais do trabalho.

2. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia do presente trabalho se insere no âmbito da pesquisa qualitativa, uma vez que esta possibilita a apreensão de fenômenos da realidade, com vistas a obter conhecimentos diversos. Para Minayo (2009, p. 21), a pesquisa qualitativa:

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Como procedimento metodológico este trabalho utiliza a pesquisa bibliográfica, uma vez que, ela “[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2008, p. 50). Dessa maneira, a pesquisa bibliográfica contribui para a constituição de um arcabouço teórico sólido e amplo atualizando as referências sobre um determinado tema. Assim, este trabalho discute a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, segundo a teoria vigotskiana, sendo desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica.

Para a sua realização, os dados foram coletados na base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), no dia 15 de janeiro de 2025. O procedimento metodológico iniciou com a inserção da frase “O brincar na Educação Infantil” na barra de pesquisa, sendo identificado 51 artigos. Com a finalidade de afunilar e aprofundar a pesquisa foram utilizados os filtros de idioma (Português) com 49 artigos, ano de publicação com recorte temporal de 2021 a 2025 com 19 artigos, área temática (Educativa) com 11 artigos e coleção (Brasil) finalizando a coleta de dados com 10 artigos.

Para uma melhor visualização dos dados, foi elaborado um quadro com os dez artigos encontrados. A ordem da tabela foi feita como visualizou-se ao pesquisar com a frase e os filtros. O quadro contém o título, autor/a e o ano de publicação do trabalho.

Quadro 1-Artigos encontrados na plataforma SciELO de 2021 a 2025

Título	Autor/a	Ano de publicação
Salvemos as crianças! As tecnologias digitais redimidas pelo “bom brincante”	Adilson Cristiano Habowski Cleber Gibbon Ratto Paula Corrêa Henning	2025

Brincadeira, drama, imaginação e ação pedagógica	Luciane Maria Schlindwein Olivia Milléo Maria Luiza de Souza e Souza	2024
Didática na educação infantil: mediação para humanização de crianças	Eliana Sousa Alencar Marques Maria de Nazareth Fernandes Martins	2024
A criança circense: as culturas da infância em um circo itinerante	Rogério Zaim-De-Melo Marco Antonio Coelho Bortoleto	2024
As atividades do brincar e do ensinar em crianças com tea na educação infantil	Fernanda Aparecida Szarecki Pezzi Marli Dallagnol Frison	2024
Brincar, corpo e movimento como eixos de formação de professores de crianças pequenas	Daiana Camargo Leni Vieira Dornelles	2023
Participação de crianças com desenvolvimento típico e com transtornos do espectro autista em situações de brincadeiras na educação infantil	Débora Ribeiro da Silva Campos Folha Regina Helena Vitale Torkomian Joaquim Claudia Maria Simões Martinez Patrícia Carla de Souza Della Barba	2023
Na contramão da BNCC: do emparedamento colonizador ao livre brincar	Lea Vargas Tiriba Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos Santos Kátia Almeida Bizzo Schaefer	2023
Teorizações sobre o Brincar e o Se-movimentar da criança: implicações para a prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil e outras problematizações	Rocha, Maria Celeste Almeida, Felipe Quintão Moreno, Alberto	2022
Brincar e contar histórias com crianças com transtorno do espectro autista: mediação do adulto	Débora Deliberato Fernanda Delai Lucas Adurens Aila Narene Dahwache Criado Rocha	2021

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Como este trabalho se fundamenta na perspectiva Histórico-Cultural, inicialmente foi realizada a leitura completa dos dez artigos. Assim, depois de uma leitura minuciosa dos textos, foi observado que de dez artigos encontrados na plataforma SciELO, apenas três

trabalham a teoria Histórico-Cultural e seus autores, sendo esses artigos os selecionados para uma leitura mais aprofundada. Também foi identificado após a leitura completa dos artigos, que um dos dez artigos era muito específico da área de Educação Física e não foi alvo dessa pesquisa. Assim, foram analisados nove artigos. No quadro abaixo estão os artigos que abordam o brincar relacionado à teoria vigotskiana.

Quadro 2-Textos da teoria Histórico-Cultural e seus autores

Título	Autor/a	Ano de publicação
Brincadeira, drama, imaginação e ação pedagógica	Luciane Maria Schlindwein Olivia Milléo Maria Luiza de Souza e Souza	2024
Didática na educação infantil: mediação para humanização de crianças	Eliana Sousa Alencar Marques Maria de Nazareth Fernandes Martins	2024
As atividades do brincar e do ensinar em crianças com tea na educação infantil	Fernanda Aparecida Szareski Pezzi Marli Dallagnol Frison	2024

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Foi realizada uma leitura mais detalhada dos artigos do quadro dois, no intuito de analisar o que as autoras traziam sobre o brincar na teoria histórico-cultural, bem como quais documentos legais e normativos, referencial teórico e o tipo de pesquisa empregada no texto. Com a realização da leitura dos artigos foi observado que todas fazem parte de grupos de pesquisa que trabalham especificamente com a Teoria Histórico-Cultural, em Santa Catarina, São Paulo e Piauí.

O próximo capítulo tem como foco principal a discussão sobre o brincar e como a criança se desenvolve por meio dele, apresentando conceitos e reflexões. Os dados da pesquisa bibliográfica são apresentados no quarto capítulo.

3. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA LITERATURA E NOS DOCUMENTOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo discute o brincar e sua importância para o desenvolvimento infantil.

3.1 O que é o brincar segundo a literatura vigotskiana?

Para iniciar a discussão acerca do desenvolvimento infantil da criança de três a seis anos por meio do brincar, é preciso compreender e definir essa categoria de estudo, a fim de aprofundar a discussão sobre a sua importância no desenvolvimento da criança, bem como na Educação Infantil.

Ao abordar o brincar Henriot (1989 apud. Wajskop, 1995, p. 65) afirma que “é uma atividade mental, uma forma de interpretar e sentir determinados comportamentos humanos”, ou seja, o meio pelo qual a criança se expressa e se coloca no mundo, de forma lúdica e prazerosa. Porém, o brincar não se resume ao prazer. Segundo Vigotski (2008), o brincar não pode ser relacionado a um mero momento de satisfação, pois o jogo protagonizado cria situações que vão além do prazer momentâneo, desenvolvendo na criança as suas necessidades de se colocar no mundo dos adultos, acatar regras e imitar determinadas ações, como ir trabalhar, cozinhar, ser mãe. Assim, por meio da brincadeira de faz de conta a criança rompe com a impossibilidade, isto é, a contradição de não poder realizar algo imediatamente, aprendendo a seguir as regras da brincadeira.

Ainda sobre isso, Wajskop (1995, p. 65) afirma que “[...] a brincadeira compreende uma atitude mental e uma linguagem baseadas na atribuição de significados diferentes aos objetos e à linguagem, comunicados e expressos por um sistema próprio de signos e sinais”. A criança, através do brincar, utiliza a imaginação para substituir um objeto por outro, por exemplo, ao pegar uma folha A4 pode dobrá-la e imaginar que tem um computador, brincando de professora e fazendo anotações. Assim, a criança constitui um significado diferente ao objeto, mas que foi generalizado do ambiente externo, de forma que o objeto é um apoiador e não um condutor da brincadeira, na qual a criança separa o significado e produz uma nova ação com esse objeto. Mas, para que a criança possa chegar nesse nível de entendimento, ela percorreu um caminho na primeira infância, manipulando e conhecendo o objeto, sua função social, para que somente depois pudesse escolher como utilizar o objeto. É importante ressaltar que de início a criança usa um apoio, porém, futuramente ela não precisará de nenhum objeto, apenas da sua imaginação, para realizar o brincar.

Nessa perspectiva, o brincar é, ao mesmo tempo, espaço de constituição infantil e lugar de superação da infância, pela relação que estabelece com a representação e o trabalho adultos. É uma forma de atividade social infantil, cujo aspecto imaginativo e diverso do significado cotidiano da vida fornece uma oportunidade educativa única para as crianças. Na brincadeira, as crianças podem pensar e experimentar situações novas ou mesmo do seu cotidiano, isentas das pressões situacionais (Wajskop, 1995, p.66).

Assim, a criança ao brincar internaliza saberes e conhecimentos, além de desenvolver habilidades e aptidões, bem como aprendizados para o decorrer de sua vida. Ao brincar a criança compreende o mundo real e cria possibilidades de fazer modificações pelo meio imaginativo. É um espaço de interações sociais, entre as crianças, adultos e sociedade. A brincadeira de faz de conta surge como uma maneira da criança realizar suas necessidades e desejos que no mundo concreto ela ainda não pode realizar. Assim, o brincar possibilita que a criança acesse esse universo.

Segundo Vigotski (2008) “aquilo que existe e é imperceptível para a criança, na vida real, transforma-se em regra na brincadeira”, isto é, se para a criança não é compreensível que precisa obedecer às regras da sua mãe em relação a não cumprimentar estranhos, mediante a brincadeira de faz de conta, em que ela faz uma síntese da mãe, generalizando características das mães, ela irá tomar consciência dessas regras ao realizar estas ações no brincar com ou sem objetos/brinquedos.

Assim, no momento em que a criança compreende a função social do objeto e o utiliza para praticar outra ação, ela usa a ludicidade e seu conhecimento constituído junto aos adultos (Marcolino; Barros; Mello, 2014), isto é, quando a criança internaliza a função social de um caderno, servindo para escrever, desenhar e, em vez disso, ela usa como apoio para algum brinquedo, como computador, navio, criando um mundo de possibilidades para aquele objeto, como também, pode empregar a um livro essa função social ao imaginar que é um caderno e utilizá-lo como tal.

Elkonin (2009) julgou necessário encontrar a unidade de análise da brincadeira, ou seja, o elemento mínimo que guarda em si as características essenciais da brincadeira, através da análise de sua forma mais desenvolvida - aquela em que as crianças representam papéis, fazem emprego de objetos lúdicos e apresentam ações lúdicas de natureza sintética e abreviada. (Marcolino; Barros; Mello, 2014, p. 99).

Portanto, o jogo protagonizado, nomeado assim por Elkonin (apud. Marcolino; Barros; Mello, 2014), tem características específicas que identificam essa brincadeira, bem como a imaginação, a atuação de diferentes temas e profissões, obedecer às regras da brincadeira, utilizar objetos de acordo com sua função social ou de forma lúdica, criando cenários,

situações e suas possíveis resoluções de problemas. É importante ressaltar que a criança aprende a separar o seu eu do papel que interpreta na própria ação, uma vez que percebe que cada papel deve ser interpretado de modo diferente. Essa compreensão poderá ser tida pela criança, depois de três anos, se as condições de conhecer e aprender sobre os instrumentos e signos da sociedade lhes forem apresentados (Marcolino; Barros; Mello, 2014, p. 99-100).

Vigotski (2008, p. 3) afirma que “a brincadeira organiza-se justamente na situação de desenvolvimento em que surgem as tendências irrealizáveis”, isto é, quando a criança necessita realizar uma ação de imediato e ainda não pode, ela o faz por meio do brincar. Uma vez que a criança sente a necessidade afetiva de efetuar seus desejos, o jogo protagonizado surge como “uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis (Vigotski, 2008, p. 4)”, ilusória no sentido que ela não está fazendo a ação no caráter produtivo do trabalho, ou das necessidades cotidianas, mas está de forma sintética e abreviada realizando suas necessidades afetivas.

O brincar, numa perspectiva sociocultural, define-se por uma maneira que as crianças têm para interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas. Por causa disso, transformou-se no espaço característico da infância para experimentar o mundo do adulto, sem adentrá-lo como partícipe responsável (Wajskop, 1995, p. 66).

O jogo protagonizado surge, assim, como uma maneira da criança superar a contradição encontrada por ela, em que não está inserida no mundo do adulto e sente a necessidade afetiva de realizar seu desejo, que por meio do brincar consegue assimilar e constituir da sua maneira as relações sociais estabelecidas na sociedade. Vigotski (2008, p. 4), afirma que a criança “brinca sem ter a consciência dos motivos da atividade da brincadeira”, isto significa que, como dito anteriormente, ela brinca na intenção de conseguir realizar seus desejos irrealizáveis no momento, seja por condições físicas e/ou psíquicas.

No brincar a criança se submete às regras sem resistência, aprende o autodomínio da conduta, faz resoluções de problemas e de contradições do seu cotidiano, “a situação imaginária, em si mesma, sempre contém regras. Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória” (Vigotski, 2008, p. 7), uma vez que a criança no jogo protagonizado está submetida às regras do personagem que interpreta, precisando seguir uma conduta diferente da sua na vida real.

Na brincadeira da idade pré-escolar temos, pela primeira vez, a divergência entre o campo semântico e o ótico. Parece-me ser possível repetir o raciocínio de um pesquisador que diz que, na brincadeira, a idéia separa-se do objeto e a ação desencadeia-se da idéia e não do objeto (Vigotski, 2008, p. 9).

Segundo Vygotsky (1996, p. 258) “La crisis de los tres años es el paso de la infancia temprana a la edad preescolar”, ou seja, o autor compreende que a criança entra na fase pré-escolar aos três anos, na qual é definida como crise, momento em que a criança é vista na maior parte das vezes como difícil de lidar, por demonstrar mais personalidade e insistir nas suas escolhas (Pasqualini; Eidt, 2016). É importante salientar que Vygotsky (1988) concebe a atividade como o modo que a criança mais desenvolve suas funções psíquicas superiores, tratando-se de uma atividade que guiará o desenvolvimento da criança.

Dessa forma, mesmo a criança compreendendo o significado do objeto, isto é, sua função social, prefere utilizá-lo de outra maneira, abrindo espaço para sua criatividade, imaginação, para sua ideia. Significa que a criança pode pegar um controle remoto e utilizar como um microfone, como um celular, ela separa o objeto e seu significado, empregando-o a sua necessidade imediata.

A brincadeira propicia a vontade da criança agir sobre os objetos humanos, essa necessidade afetiva é fruto da realidade concreta, que emprega a ação de atuar com o objeto através da imaginação, em que no decorrer do enredo, isto é, o seu processo é mais importante do que o resultado da brincadeira (Leontiev, 2010, p. 126). Assim:

A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos - tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas (Vygotski, 2008, p. 15).

Portanto, o brincar “é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente” (Vigotski, 2008, p. 15), ou seja, a brincadeira auxilia a criança naquilo que ela ainda não pode fazer, para que no futuro tenha condições de efetuar sozinha. Assim, o brincar proporciona situações de desenvolvimento para a criança, desafiando-a a encontrar soluções para as contradições postas a ela.

3.2 A aprendizagem e desenvolvimento infantil

Ao analisar o desenvolvimento da criança, é preciso observar o que a criança consegue realizar sozinha, ou seja, de forma independente, “Vygotsky chamou esse nível de desenvolvimento de zona de desenvolvimento real, uma vez que expressa o nível de desenvolvimento psíquico já alcançado pela criança” (Mello, 2004, p. 142). Assim, no nível de desenvolvimento real a criança não necessita da ajuda de outras pessoas para realizar o que

domina, deve-se promover situações para que a criança se desenvolva para além do que ela conhece.

Segundo Vygotsky (1988), o nível de desenvolvimento real precisava ser necessariamente considerado ao lado do desenvolvimento próximo, pois resulta daquilo que a criança não consegue realizar sozinha no momento, mas consegue realizar com uma pessoa mais experiente, para que no futuro próximo possa realizar de forma independente.

Para Vygotsky, ao fazer com a ajuda de um parceiro mais experiente aquilo que ainda não é capaz de fazer sozinha, a criança se prepara para, em breve, realizar a atividade por si mesma. Dessa forma, só há aprendizagem quando o ensino incidir na zona de desenvolvimento próximo (Mello, 2004, p. 143).

A zona de desenvolvimento próximo decorre do processo de cooperação da criança com um parceiro mais experiente, no qual a criança não consegue realizar uma atividade sozinha, mas pode realizar com a ajuda de uma pessoa mais experiente (Mello, 2004). Dessa maneira, ocorre o processo de aprendizagem, em que a criança no primeiro momento realiza de forma independente o que é capaz. E no segundo momento, necessita da colaboração de um parceiro no que não pode efetuar sozinha, mas poderá futuramente.

Assim, como a autora destaca, “só há aprendizagem quando o ensino incidir na zona de desenvolvimento próximo” (Mello, 2004, p. 143), isto é, a aprendizagem ocorre por meio das relações interpessoais, ou seja, entre pessoas, quando é proposta uma atividade a criança junto com um parceiro mais experiente, ela aprende, internaliza e futuramente realizará sozinha. Porém, é preciso atentar que esse processo acontece a partir de uma atividade que a criança ainda não domina, se é apresentado algo que ela é capaz de realizar ou muito distante do que pode no momento não existirá aprendizagem.

Diante disso, compreende-se que o(a) educador(a) deve realizar as vivências em conjunto com a criança e, não pela criança, de forma a auxiliá-la na superação do seu desenvolvimento real, para o desenvolvimento próximo, criando possibilidades reais de aprendizagem (Mello, 2004). Vygotsky (1988), afirma que o bom ensino é aquele que garante aprendizagem e impulsiona o desenvolvimento, logo o(a) docente deverá promover vivências que possibilitem à criança acessar conhecimentos, cultura para além do que ela conhece.

Vygotsky, o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da memória voluntária, do controle da conduta - que só o ser humano tem capacidade de desenvolver -, ocorre a partir do exterior: primeiro a criança experimenta a fala, a orientação de sua conduta, a atenção, a observação, a memória, a linguagem escrita, o cálculo matemático, o desenho etc., em conjunto com os outros, e só depois essas funções se tomam internas ao seu pensamento (Mello, 2004, p. 144).

Logo, a criança ao interagir com o meio que a cerca, isto é, com os adultos, crianças, ela internaliza os conhecimentos socialmente constituídos, sendo um processo que ocorre pelo exterior - através das relações sociais, e passa a ser interior e individual - a partir da internalização da criança. Com isso, “[...] o trabalho educativo deve impulsionar novos conhecimentos e novas conquistas, a partir do nível real de desenvolvimento da criança - de seu desenvolvimento consolidado, daquilo que a criança já sabe” (Mello, 2004, p. 144).

A partir dos conhecimentos que a criança possui, o(a) professor(a) deve promover situações que apresente novos conhecimentos, despertando o interesse contínuo da criança, a partir do que não conhece ou não pode fazer sozinha, desafiando a realizar o que não pode com a ajuda de outros, avançando e ampliando seus conhecimentos.

O(a) educador(a) deve ter intencionalidade no processo de aprendizagem da criança, de modo a ter objetivos, planejamentos, partindo do que ela conhece, contextualizando e significando seu desenvolvimento. A intervenção do(a) professor(a) deve se pautar na apresentação de objetos diversos, material e imaterial da cultura, mas que a criança possa interagir da sua forma com o objeto, isto é, possa se expressar de formas variadas. Mello (2004, p. 144), reconhece:

[...] a importância da interferência intencional do adulto - do planejamento competente do educador - e também a importância de atividades com grupos de crianças de diferentes idades e níveis de desenvolvimento, onde quem sabe ensina quem não sabe. O educador deve, portanto, intervir, provocando avanços que de forma espontânea não ocorreriam.

A criança deve ser o centro do planejamento do(a) educador(a), observando suas necessidades educacionais específicas no seu aprendizado. A intervenção deverá ser intencional, visando o avanço do desenvolvimento que a criança se encontra, assim, o(a) professor(a) tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, ao promover situações de aprendizagem que não aconteceriam de forma espontânea (Mello, 2004).

É importante que a criança participe de todo o seu processo de aprendizagem, não como um mero receptor, mas como um sujeito interativo. Por meio da apropriação de um objeto, a criança reproduz o que lhe foi ensinado, como também, através da observação descobre o uso social do objeto (Mello, 2004).

Essa concepção de processo de aprendizagem traz, para a reflexão pedagógica, a compreensão de que a aprendizagem não resulta de um processo de criação, mas de um processo de reprodução do uso que a sociedade faz dos objetos, das técnicas e mesmo das relações sociais, dos costumes, dos hábitos, da língua (Mello, 2004. p. 145).

Considerando isso, a criança deve vivenciar o que está sendo proposto, realizando a atividade de acordo com sua zona de desenvolvimento, isto é, caso não consiga realizar sozinha, faça em colaboração com o(a) professor(a). Porém, de forma alguma pode-se realizar a atividade pela criança, pois, se isso ocorrer, não haverá aprendizagem e nem a apropriação do objeto pela criança.

Quando falamos do desenvolvimento infantil, devemos ter em mente que cada idade possui seu período sensitivo, ou seja, mediante a apresentação de um objeto, a criança desenvolve em especial habilidades que se encontram em processo de formação (Mello, 2004).

Dessa maneira, a criança que tem acesso aos objetos materiais e imateriais da cultura desenvolve a comunicação, memória, cria novas necessidades e interesses, entre outras capacidades humanas. Por meio das relações sociais ela se apropria dos conhecimentos e internaliza, participando ativamente desse processo do seu modo de enxergar o mundo. Para que a criança desenvolva suas funções psíquicas superiores é necessário promover ambientes lúdicos, que envolvam leitura, música, artes plásticas, como a interação das crianças entre si e com o adulto.

A interação da criança com a sociedade é primordial nesse processo educativo, por meio dela a criança constitui seu conhecimento por vivências concretas estando presente nas relações sociais estabelecidas, isto é, seu desenvolvimento dependerá “[...] das oportunidades de apropriação da cultura humana que lhe serão (ou não) garantidas” (Mesquita, 2010, apud Pasqualini, 2016, p. 70).

3.3 A importância do brincar na Educação Infantil

De acordo com Amaral (2004), é necessário analisar o acesso que a criança possui à educação, à cultura, bem como suas condições de vida, pois através desse olhar, é possível observar os tipos de relações sociais que são constituídas com e por ela, ou seja, analisando o tipo de relação estabelecida com seu núcleo familiar, crianças-crianças e com outros adultos.

Vigotski (1988) acreditava que as condições materiais de vida e educação, são o que proporcionam as qualidades tipicamente humanas, como conhecimento, aptidões e habilidades. Assim, para a teoria histórico-cultural, a criança nasce apenas com a potencialidade de aprender (Mello, 2004, p. 136). De acordo com a autora, a única aptidão que o ser humano traz desde o nascimento é a de aprender, é através da comunicação oral nas relações sociais que vai desenvolvendo “[...] a atenção, a memória, o pensamento, o controle

da própria conduta, a linguagem escrita, o cálculo - e sua personalidade - a autoestima, os valores morais e éticos, a afetividade” (Mello, 2004, p. 136).

As relações sociais que são estabelecidas desde o nascimento nos humanizam, resultando na aprendizagem e desenvolvimento. Aprendemos com as pessoas mais experientes aquilo que não dominamos no momento, aprendemos de acordo com o contexto social que estamos inseridos, o momento histórico que a sociedade vive e com a cultura que acessamos (Mello, 2004).

A partir da década de 1990, segundo Marchiori (2012), a expressão a criança como “sujeito de direitos civis, humanos e sociais” só foi encontrada no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), Lei 8.069/1990. O ECA trouxe um novo olhar, uma percepção da visão infantil como um ser importante, que tem direitos e se constitui socialmente.

A concepção da teoria histórico-cultural é que as relações sociais estabelecidas com a criança são importantes, pois é mediante essas relações que a criança aprende e se desenvolve, superando a ideia de que ao nascer a criança traga consigo todas as capacidades de habilidades e aptidões (Mello, 2004).

A criança interage e cria seus próprios significados diante do que lhe é apresentado por meio da cultura. Pode-se dizer que a cultura é material e imaterial, podendo ser desde instrumentos que são utilizados para as necessidades básicas até monumentos, músicas, uma língua. Dessa maneira, ao internalizar os conhecimentos socialmente constituídos, a criança torna-se humana, diante de suas relações sociais.

O conhecimento socialmente construído pelos seres humanos é passado de geração em geração, proporcionando assim, uma continuação, ampliação e aperfeiçoamento do conhecimento adquirido na sociedade. Logo, as habilidades, aptidões e os conhecimentos vão mudando de acordo com a necessidade das pessoas.

Assim, cada nova criança que nasce, nasce num mundo pleno de objetos que escondem aptidões, habilidades e capacidades que foram criadas ao longo da história e que são, portanto, modificadas a cada nova geração, com o aperfeiçoamento de objetos já existentes e com a criação de novos (Mello, 2004, p. 138).

Ao internalizar os conhecimentos desses objetos a criança reproduz as habilidades tipicamente humanas, dos instrumentos da cultura. É importante ressaltar que as aptidões e habilidades desenvolvidas pela criança, dependem da sociedade e contexto social que ela está inserida (Mello, 2004). Um exemplo disso, é uma criança que tem acesso a literatura, que provavelmente se desenvolverá diferente da criança que não têm, uma vez que a que tem

acesso a diferentes livros, pode se interessar por diversos assuntos e adquirir o gosto pela leitura.

Mediante a cultura que a criança acessa, ela vai internalizando conhecimentos socialmente desenvolvidos. Nas suas relações sociais, ela vai moldando seus interesses, necessidades, objetivos e personalidade (Mello, 2004).

De acordo com Mello (2004), uma das teses principais da teoria histórico-cultural é que o desenvolvimento ocorre através do processo de aprendizagem, suscitado pela mediação social. Com isso, “a criança só se apropria das aptidões cristalizadas nesses objetos quando ela aprende a realizar a atividade adequada para a qual o objeto foi criado” (Mello, 2004, p. 138).

É importante salientar que ao empregar o termo atividade neste trabalho, assume-se a compreensão de atividade como a ação praticada pela criança e não está se referindo a atividades tradicionais realizadas na sala de referência, cujo foco na maioria das vezes, é a alfabetização da criança, visto que esse não é o eixo da Educação Infantil (Pasqualini, 2016).

Assim, os princípios norteadores da Educação Infantil são as interações e o brincar, uma vez que ao participar, explorar, descobrir a criança está em um processo de aprendizagem e desenvolvimento, constituindo seu conhecimento social além do seu núcleo familiar.

Desse modo, ao aprender sobre o uso social do objeto, a criança se apropria das aptidões desse instrumento, ou seja, esse processo pode ser explicado ou espontâneo, pois pela observação a criança pode imitar o adulto e descobrir para que aquele objeto serve. Porém, esse processo socialmente mediado, necessita de uma pessoa mais experiente que saiba a função social do objeto. A partir do momento que os conhecimentos socialmente constituídos pela humanidade são internalizados, a criança está em um processo de educação e desenvolvimento.

A escola possui papel fundamental no desenvolvimento infantil, de modo que garanta à criança o acesso à cultura e à vivências capazes de proporcionar o desenvolvimento de habilidades e aptidões necessárias na criança para que ela se aproprie dos instrumentos que inicialmente estão nas relações interpessoais, isto é, entre pessoas e, posteriormente, intrapessoal, quando a criança internaliza passa a ser individual (Mello, 2004).

O acesso à educação é fundamental para que a criança possa ter acesso ao conhecimento para além do seu núcleo familiar. Assim, “[...] o educador é o mediador da relação da criança com o mundo que ela irá conhecer, pois os objetos da cultura só fazem sentido quando aprendemos seu uso social - e só pode ensinar o uso social das coisas quem já sabe usá-las” (Mello, 2004, p. 140). Enriquecendo o repertório cultural da criança.

Assim, o(a) professor(a) precisa apresentar às crianças situações que propiciem o contato com a cultura, com a socialização, com a descoberta. Ao mediar a vivência da criança com um brinquedo, deixe-a explorar o objeto. Logo, essas vivências possibilitam-na, compreender o uso social do brinquedo, resultando no seu desenvolvimento por meio do brincar. O trabalho educativo é “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2005 apud Pasqualini, 2016, p. 57).

Assim, a Educação Infantil precisa promover situações para que o brincar ocorra, bem como, momentos em que a criança esteja livre para brincar com os objetos ou utilizar a sua imaginação. As professoras necessitam organizar, espaços e tempos para suas práticas pedagógicas, colocando o brincar no seu planejamento, não como um momento recreativo ou didático, mas como um momento de a criança investigar, criar, explorar, atuar etc., compreendendo as relações sociais. Dessa maneira:

As atividades criativas e de expressão, o conhecimento de fenômenos da natureza, situações envolvendo a sociedade deste e de outros tempos e pessoas deste e de outros lugares, a apreciação estética, assim como a convivência com a cultura escrita que forma nas crianças uma atitude leitora e produtora de textos, têm grande importância para o desenvolvimento infantil e não devem perder espaço para o jogo protagonizado. Na verdade, tais atividades enriquecem também a atividade-guia, pois criam condições para que as crianças conheçam mais sobre o mundo (Marcolino; Barros; Mello, 2014, p. 103).

É importante que a criança participe de outras atividades, para ampliar suas referências de mundo, de profissões, de relações, empregando todos os seus conhecimentos na brincadeira de faz de conta. As mediações das professoras podem ser feitas para orientar e auxiliar as crianças, como fazer perguntas que as ajudem a pensar em cenário, profissões, temas variados, como podem realizar a ação, impulsionando sua imaginação.

O desenvolvimento educacional da criança trará consigo a promoção das funções psíquicas superiores, de forma a ajudar a criança na superação das suas capacidades biológicas como por exemplo, à atenção involuntária, tornando-a capaz de controlar seu próprio comportamento, ou seja, o autodomínio da conduta (Pasqualini, 2016). Vigotski afirma, sobre a Periodização do Desenvolvimento, que:

Até a fase pré-escolar, a atenção da criança tem um funcionamento essencialmente elementar. De certa forma, podemos dizer que a criança é “refém” da estimulação do meio: por isso elas se dispersam com tamanha facilidade! Os processos educativos proporcionam à criança a oportunidade de se apropriar de mecanismos para dominar a própria atenção (Vigotski apud Pasqualini, 2016, p. 72).

Assim, fomentar a educação da criança é fundamental para o desenvolvimento das suas funções psíquicas superiores, isto é, a sensação, percepção, atenção, memória, linguagem e o pensamento, resultando no autodomínio da conduta. Assim, “segundo a teoria vigotskiana, nos tornamos capazes de dominar nosso próprio comportamento mediante a internalização dos signos da cultura. Em outras palavras, o autodomínio da conduta se realiza por intermédio do signo” (Pasqualini, 2016, p. 72).

Nesse contexto, a Educação Infantil tem papel primordial no desenvolvimento educacional da criança, visto que através do processo de aprendizagem ela aprende, participa, socializa, explora e descobre, sendo essa uma prática pedagógica intencional do(a) docente da sala de referência. Assim, a Educação Infantil possui em sua especificidade o brincar e as interações sociais como pilar fundamental de suas práticas pedagógicas.

3.4 O brincar nos documentos curriculares

Atendendo ao objetivo específico de identificar as concepções sobre o brincar na legislação brasileira e em documentos curriculares para a Educação Infantil, neste tópico apresentaremos o marco de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e, em seguida, foi analisados os documentos: Política Nacional de Educação Infantil (2006); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e Base Nacional Comum Curricular (2017).

Ao realizar a leitura do documento *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1996), observou-se a Educação Infantil ao ser reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica. Em que as instituições eram de cunho assistencialista baseando-se apenas na higiene e saúde da criança e passaram a ser de caráter educacional, ao integrar o sistema educacional e tendo como princípio norteador o cuidar e educar de modo indissociável.

Na Seção II em que se refere especificamente a Educação Infantil, o documento em seu art. 29 menciona o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos, isto é, tem-se uma preocupação em fomentar a educação da criança de forma global, reconhecendo-a como um sujeito de direitos. No seu art. 30 descreve que a Educação Infantil deverá ser ofertada às crianças de zero a cinco anos em creches e pré-escolas. Em seu último art. 31 estabelece como deve ser organizada essa etapa de Educação (carga horária, o tempo de atendimento, assiduidade e documentos que comprovem os processos de desenvolvimento), deixando explícito que não se deve propiciar o adiantamento do Ensino Fundamental. No entanto, o documento não cita o brincar como eixo norteador da Educação Infantil.

O Ministério da Educação (MEC), objetivando acompanhar nacionalmente a primeira etapa da Educação Básica, formulou e organizou a *Política Nacional de Educação Infantil* (2006) com suas diretrizes, objetivos, metas e estratégias, para que os Estados, Municípios, a gestão educacional e professores promovessem uma educação inclusiva, respeitando a criança, sua especificidade e valorizando os(a) profissionais da área educacional, bem como, a necessidade de ofertar uma formação continuada para as(os) professoras(es) da rede.

No tópico Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil, em seu sétimo item, é abordado sobre o brincar, expressando que “O processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar (Brasil, 2006, p. 17)”. Assim, a concepção do brincar é evidenciada como a maneira da criança interagir e colocar-se no mundo, bem como, elucida em relação às práticas pedagógicas, na qual deve-se compreender a diferença de uma criança para outra, suas necessidades educativas, bem como, a especificidade educacional dessa etapa. Essa concepção pode ser relacionada com o que foi abordado sobre a perspectiva de Vigotski (2008), quando afirma que o brincar é o modo que a criança encontra de acessar o mundo, compreender e interagir com os signos e instrumentos que se estabelecem na humanidade.

Na parte dos objetivos, tem-se uma preocupação em “Garantir espaços físicos, equipamentos, brinquedos e materiais adequados nas instituições de Educação Infantil, considerando as necessidades educacionais especiais e a diversidade cultural” (Brasil, 2006, p. 19), essa atenção e cuidados são fundamentais para promover o brincar nos espaços da instituição, isto é, ofertar brinquedos temáticos, organizar o local e tempo diário para que a criança possa aprender por meio do brincar é essencial para as vivências, uma vez que propiciam a aprendizagem para além do núcleo familiar. Elkonin (1987a apud Marcolino; Barros; Mello, 2014, p. 100) salienta a importância dos brinquedos temáticos, que auxiliam no processo de evolução do jogo protagonizado, sendo fundamental para as crianças de três a cinco anos, em que, o “Conteúdo fundamental do jogo são as ações objetivas de orientação social” (Marcolino; Barros; Mello, 2014, p. 100), ou seja, o brinquedo será responsável por dirigir na maioria das vezes o jogo protagonizado, uma vez que ele e o cenário irão contribuir para a construção de um enredo pela criança.

Continuando na parte dos objetivos, em seu décimo oitavo item, o documento salienta que compreende a criança como sujeito social, que deve ter acesso aos conhecimentos e saberes da sociedade, visando seu desenvolvimento integral, trabalhando de forma lúdica e imaginária. Aspecto que pode ser relacionado com o que foi abordado por Mello (2024)

quando destaca que o trabalho pedagógico deve proporcionar novos conhecimentos e saberes, engendrando novas habilidades, aptidões e interesses.

Nas metas propostas pelo MEC, o documento continua a demonstrar a preocupação com o brincar, de modo a pensar na infraestrutura dos locais de atendimento, assegurando “[...]a expressão livre, o movimento e o brinquedo” (Brasil, 2006, p. 22). E, por fim, as estratégias adotadas, nos itens vigésimo segundo e vigésimo terceiro, estabelecem que os municípios e DF serão apoiados financeiramente com a aquisição de brinquedos e livros de literatura para as crianças de zero a seis anos.

Em relação aos documentos curriculares, ao analisar as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2009), que visa orientar o trabalho pedagógico realizado com as crianças, assegurando sua aprendizagem e desenvolvimento, verificou-se que no tópico dos objetivos da proposta pedagógica, o texto deixa evidente sua preocupação com as brincadeiras e interações entre as crianças. Esse elemento pode ser relacionado com a perspectiva de Vigotski (2008), que afirma que o brincar se constitui para a criança como o modo dela acessar o mundo, se expressar e com isso, as relações sociais estabelecidas com seus pares, adultos e professoras os ajudam no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Na organização de espaços, tempo e materiais, nos itens sexto e sétimo referem-se à estrutura do local, de como o ambiente necessita de um ambiente amplo, dessa forma poderá fomentar o brincar, bem como, salienta a atenção aos brinquedos e a acessibilidade para crianças com necessidades específicas. Subentende-se a preocupação com o brincar quando o documento aponta a necessidade das instituições de atendimentos organizarem seus espaços, visando a aprendizagem e desenvolvimento da criança, ofertando brinquedos e espaços adequados para a realização das vivências.

No tópico práticas pedagógicas da Educação Infantil é exposto que os eixos estruturantes do currículo são as interações e brincadeiras, visto que, promovem experiências diversificadas para as crianças (Brasil, 2009). Subentende-se pelos itens primeiro e segundo que o brincar é a maneira que a criança acessa e conhece a si, e o mundo, podendo interagir e se expressar de várias formas. Dessa forma, é necessário que as práticas pedagógicas das professoras busquem incentivar as brincadeiras e interações na Educação Infantil, trabalhando por meio da imaginação, criatividade e despertando o interesse nas crianças.

No oitavo item, o texto aborda a necessidade de incentivar à criança a descobrir o mundo, seja, pela indagação, curiosidade, perguntas, para que ela conheça as relações sociais estabelecidas no mundo e que possa se colocar nele da sua forma (Brasil, 2009). Assim, o

jogo protagonizado é uma atividade principal que pode e precisa ser usada na Educação Infantil, por meio dele a criança conhece, explora, busca, se relaciona com o mundo e com o outro. Vigotski (2003) afirma que:

A essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados. Na idade pré-escolar, a criança tem consciência de suas relações com os adultos, reage a eles com afeto, mas, diferentemente do que acontece na primeira infância, generaliza essas reações afetivas (...) (apud Pasqualini; Eidt, 2016, p. 131).

Portanto, a criança através da brincadeira encontra uma forma de superar essa contradição, ou seja, a de não poder realizar algo que queira de imediato. Então, ela generaliza as características da atividade para o brincar, utilizando a imaginação, objetos, em que sua necessidade afetiva, motivos e interesses partiram da vontade de realizar a atividade, ou seja, o seu processo, a ação de ela mesma fazer a atividade.

No que se refere-se a *Base Nacional Comum Curricular* (2017), documento que auxilia as professoras nas vivências realizadas na Educação Infantil, aborda em seu tópico “A Educação Infantil no contexto da Educação Básica”, o brincar nas interações visando o desenvolvimento integral das crianças (Brasil, 2017, p. 37). O texto traz a definição do brincar como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças, concebendo-o:

cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (Brasil, 2017, p. 38).

Compreende-se que o brincar precisa estar presente nas vivências com as crianças, pois é um direito da criança e sua forma de interagir e participar do mundo. No tópico “Os campos de experiências”, explica a definição dos cinco campos que são: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; orientando as professoras ao utilizá-los nas regências.

No penúltimo tópico do documento, intitulado “Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil”, trata-se dos objetivos para aprendizagem com cada um dos campos citados acima, dividindo-os por faixa etária: Bebês (zero a 1 ano e 6 meses); Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). E o último tópico “A transição da educação infantil para o ensino fundamental” observa-se que se trata mais de uma síntese do que foi trabalhado durante os campos de experiências e os objetivos a serem alcançados pelas crianças, para que a

professora possa analisar o desenvolvimento de cada criança, bem como reflete a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, orientando sobre a necessidade de continuar com o processo de integração e aprendizagem.

3.5 O jogo protagonizado como atividade principal da criança com idade de três a seis anos

Para Vygotsky (1988), cada idade desempenha uma atividade principal, de maneira que desenvolve as funções necessárias para se relacionar com os que a rodeiam e é por meio dessa atividade principal que a criança mais desenvolve as habilidades tipicamente humanas ou seja, a atividade principal da criança de zero a um ano é a “[...] comunicação com os adultos que cuidam dela. Essa comunicação ainda não é verbal mas emocional” (Mello, 2004. p. 146). É importante se comunicar com a criança mesmo que no momento ela não tenha desenvolvido a comunicação verbal, através do estímulo oral e da aproximação do objeto a criança desenvolve a necessidade de comunicação e de manipulação dos objetos (Mello, 2004).

A atividade principal da criança de um a três anos é a objetual manipulatória, e ao manipular o objeto a criança “[...] acumula experiências que formam as premissas para o desenvolvimento do pensamento” (Mello, 2004. p. 146). No momento que a criança desenvolve a fala, ela expõe seus pensamentos oralmente, a memória, atenção e a linguagem oral, também será desenvolvida através da manipulação do objeto, fomentando a fala da criança. É importante destacar que a transição de uma atividade principal para outra, não ocorre de maneira linear, isto é, uma nova atividade surge dentro da anterior, superando-a e transformando-se na atual. Um exemplo disso é que a criança que está na atividade principal do jogo protagonizado, no período anterior estava na objetual manipulatória, conhecendo e manipulando o objeto, bem como sua função, para somente depois utilizar o objeto como ela necessita na situação imaginária (Vigotski, 2008).

Assim, como dito anteriormente, a atividade principal das crianças de três a seis anos, é o jogo protagonizado. Por meio do brincar a criança faz uma reelaboração daquilo que não pode fazer no momento, explorando, descobrindo e interagindo com a cultura que está próxima. O brincar será a atividade principal, pela qual “[...] a criança mais vai desenvolver a linguagem, o pensamento, a atenção, a memória, os sentimentos morais, os traços de caráter; vai aprender a conviver em grupo, a controlar a própria conduta [...]” (Mello, 2004. p. 146).

Assim, é indispensável que os(as) professores(as) fomentem o brincar, apresentando a cultura construída pelos seres humanos ao longo dos anos.

Para que haja de fato o desenvolvimento, faz-se necessário que a criança participe de todo o seu processo de aprendizagem como um sujeito ativo, criando significado para ela e envolvendo seu corpo e mente. Leontiev (1978) afirma que somente podemos nomear uma atividade, quando ela nos traz um sentido. A tarefa precisa ter um objetivo e um motivo, isto significa que para que a pessoa esteja envolvida na atividade é preciso que o interesse venha dela, estando “[...] inteiramente envolvida em seu fazer: sabendo por que realiza a tarefa e querendo chegar ao seu resultado” (Mello, 2004. p. 147). Por isso, ao propor uma vivência à criança faz-se necessário explicar qual o objetivo da atividade. Assim, é necessário escolher atividades baseando-se no contexto social da criança, partindo dos seus interesses, motivações e apresentando uma cultura diversificada, ampliando o seu conhecimento de mundo.

Vigotski afirma que os “[...] signos são meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas” (apud Pasqualini, 2016, p. 72), em outras palavras, os signos são todo o conhecimento não tangível que é constituído ao acessar os instrumentos materiais e imateriais da humanidade, seja através da literatura, música, arquitetura, etc., que auxilie em nossas tarefas. Em um exemplo simples, a criança ao ter contato com a contação de história (literatura), poderá construir um mundo imaginário, possibilitando a criação e recriação de outras histórias. Outro exemplo didático para compreender melhor os signos é a utilização do quadro branco, escrevendo algo que seja necessário lembrar. Assim, o quadro é um instrumento criado pelo ser humano e um suporte para a escrita, que é um signo, pois o nosso psiquismo sistematizou o pensamento no quadro, ajudando na memorização do sujeito.

Desse modo, “o signo orienta a conduta humana por comunicar um significado determinado, ou seja, ele representa algo” (Pasqualini, 2016, p. 73), por meio da relação social é apresentado a criança os signos, sendo um processo interpsíquico primeiro e somente depois da sua internalização tornar-se intrapsíquico. O(a) docente ao direcionar a atenção da criança em uma brincadeira, estará utilizando os signos com ela, pois a linguagem é um signo, e estimulará a criança a manter a concentração voluntária, superando a atenção involuntária do sistema, isto é, quando se tem um susto, ou se ouve um barulho é instintivo mudar a atenção, mas quando a criança aprende a controlar a própria conduta, ela volta sua concentração para o que se pede.

Assim, o(a) professor(a) precisa utilizar o máximo de instrumentos e signos que são patrimônios da humanidade nessa primeira etapa do desenvolvimento infantil, fomentando a autonomia da criança, sua imaginação, criatividade e criticidade, de modo a promover um

ambiente que a criança possa interagir com seus pares e adultos. As vivências realizadas de forma intersíquica engendra conhecimentos, conceitos e termos que são internalizados de modo individual. Nesse caso, diante do processo de aprendizagem ocorre o desenvolvimento da criança, assim, o jogo protagonizado pode e deve ser utilizado na sala de referência pelas crianças, como uma atividade rica e complexa. Ao brincar ela está desenvolvendo determinadas funções psíquicas superiores, bem como interagindo e acessando situações de aprendizado do mundo adulto e se inserindo nele à sua maneira, podendo ser uma atividade guia para as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Segundo Leontiev (2010), a atividade principal não necessita ocupar todo o tempo da criança, mas é a atividade que “[...] seu conteúdo e estrutura, possibilita o desenvolvimento de processos psicológicos essenciais ao processo de humanização que acontece na pequena infância” (Marcolino; Barros; Mello, 2014, p. 103). Para que essa atividade ocorra em seu máximo potencial é fundamental que as professoras destinem um tempo livre todos os dias, organizem o espaço, com brinquedos temáticos e orientem as crianças promovendo o jogo protagonizado, conversando sobre as profissões, como atuam, qual lugar, para que no futuro próximo ela possa realizar o brincar sem a necessidade de promover esse momento, com o decorrer desse processo o jogo protagonizado evolui e se complexifica à medida que a criança o acessa.

É importante ressaltar que a teoria vigotskiana discorda que a criança aprenda por etapas universais, ele considera as condições de vida e educação no desenvolvimento da criança, bem como afirma que cada criança é diferente, podendo cada uma internalizar ou não os conhecimentos históricos constituídos, a depender do acesso aos instrumentos e signos da cultura¹.

Quando se fala que a criança pode ou não internalizar esse conhecimento, está se referindo às condições materiais que ela tem acesso, como também ela pode não ter desenvolvido totalmente as capacidades e habilidades necessárias para auxiliar na atividade. Ou seja, a criança ainda não desenvolveu as operações e ações dessa atividade, mas quando aprende a executar a atividade faz de forma automatizada e essa mesma atividade vai se

¹ Abreu; Pederiva (2023, p. 381) compreendem a relação dinâmica entre as idades cronológica e cultural no desenvolvimento humano segundo a teoria vigotskiana, ou seja, a idade cronológica refere-se a idade desde do nascimento do sujeito e a cultural ao acesso dos conhecimentos historicamente constituídos. Nas palavras dos autores “O que Vigotski tenta instaurar é um olhar dialético para a questão da idade ao assumir que não se trata de um processo universal, estático e invariável, mas se caracteriza por uma constante modificação da “estrutura geral da consciência que em cada idade se distingue por um sistema determinado de relações e dependências entre aspectos isolados, entre as distintas formas de sua atividade” (Vygotski, 2012, p. 263 apud Abreu; Pederiva, 2023). O que se coloca em tela aqui é que, para se entender a estrutura da idade, é necessário compreender que as relações do sujeito com seu meio social vão se modificando ao longo do desenvolvimento”.

complexificando. Um exemplo disso, seria andar de bicicleta, até que a criança aprenda a subir na bicicleta, se equilibrar, colocar o pé no pedal, entre outras capacidades e habilidades é um processo que ela não domina, porém, ao executar a mesma atividade outras vezes, tudo que antes era realizado de forma mecânica, tornar-se automático e vai se complexificando, como atravessar a rua, acelerar etc. (Pasqualini, 2016, p. 94).

Ao apropriar-se da cultura da humanidade a criança aprende e se desenvolve. Segundo Vigotski, na Periodização do Desenvolvimento cada época e período terá uma atividade principal. Assim, este trabalho foca na faixa etária de três a seis anos, caracterizado por rupturas e saltos qualitativos, isto é, não é um processo que ocorre de modo linear (Pasqualini; Eidt, 2016, p. 102).

Segundo Pasqualini e Eidt (2016) “a atividade é então o elo que liga o sujeito ao mundo”, por meio da atividade a criança acessa o mundo. Davidov (1988, apud Pasqualini, 2016, p. 103) define atividade como “[...] uma unidade de vida do homem que abarca em sua estrutura integral as correspondentes necessidades, motivos, finalidades, tarefas, ações e operações”.

Assim, a atividade principal “[...] é aquela responsável pela formação e reorganização dos processos psíquicos centrais de um dado período do desenvolvimento” (Pasqualini; Eidt, 2016, p. 103), em cada período na sua transição terá uma crise, e muitas das vezes, a criança é caracterizada como chata, birrenta, quando na verdade a criança busca por mais autonomia e independência nas atividades que executa. Ao tomar consciência do eu e do outro, desenvolvendo a percepção da existência de possibilidades diversas, a criança empenha-se em manter sua vontade e desejos, sendo “[...] um processo de reestruturação interna, que consiste em uma espécie de “separação psicológica”: até os três anos, a criança está socialmente unida às pessoas a sua volta, e crise dos três anos marca um novo período em sua emancipação” (Pasqualini; Eidt, 2016, p. 127-128).

Com isso, a criança toma consciência que pode executar outras operações e ações, suscitando um processo de reestruturação interna e “[...] desenvolvimento do jogo de papéis, atividade que guiará o psiquismo da criança pré-escolar na conquista de novas capacidades” (Pasqualini e Eidt, 2016, p. 128-129). Assim, a crise dos 3 anos fomenta o desenvolvimento do jogo protagonizado.

O jogo protagonizado é a forma que a criança encontra de se conectar ao mundo, de acessar a cultura, instrumentos, os signos e a vida dos adultos, brincando com objetos concretos e futuramente substituindo por imaginários (Pasqualini; Eidt, 2016). Se imaginar que a criança tenha um responsável que exerce a profissão de professor, ao observar sua

rotina, a criança percebe características da profissão e encontrando dificuldades de realizar a atividade no momento, ela começa a brincar de interpretá-la. Dessa forma, utiliza instrumentos como computador (para corrigir atividades, realizar videochamadas com outros docentes, etc.), celular, mesa, cadeira, papel, lápis e os signos que é a própria linguagem, realizando o jogo protagonizado (Pasqualini; Eidt, 2016).

Leontiev (1988) afirma que a brincadeira surge como solução da contradição entre a necessidade da criança de conhecer e agir sobre os objetos do mundo externo (já que não basta, para ela, simplesmente observar um objeto: é preciso que ela possa agir sobre ele, reproduzindo as ações humanas, tal como o adulto faz) e a impossibilidade de efetivamente realizar tal empreitada – uma vez que não tem ainda condições físicas e psíquicas para tanto (apud Pasqualini; Eidt, 2016, p. 129).

Ao brincar, a criança deseja alcançar na prática a sua vontade imediata, ela recorre ao jogo protagonizado para conquistar suas necessidades, reproduzindo de forma lúdica, divertida o conhecimento dos instrumentos e signos. Como dito anteriormente, na faixa etária de 1 a 3 anos a atividade principal é a objetual manipulatória e na infância a criança percebe que os instrumentos que manipulava estão introduzidos em um mundo “[...] de relações sociais e é justamente o sentido social das ações humanas que vai passando a um primeiro plano para o psiquismo infantil” (Pasqualini e Eidt, 2016, p. 130).

Dessa forma, o jogo protagonizado é uma atividade de extrema importância para a criança no seu aprendizado, trabalhando de forma lúdica, sua socialização, personalidade, entre outros aspectos do ser humano. Porém, para que ele aconteça, Elkonin (1998, apud Pasqualini e Eidt, 2016, p. 132) afirma que “[...] o autêntico jogo de papéis sociais só ocorre quando são garantidas algumas condições. A primeira delas é a adoção e o desempenho de um papel pela criança. A segunda é que a continuidade lógica das ações lúdicas seja semelhante à que se registra na vida”. Significa dizer que a criança precisa se envolver no papel, de forma a agir conforme o enredo e seu personagem.

De acordo com Pasqualini e Eidt (2016, p. 133), a maioria desses personagens são do meio profissional, podendo ser professor, advogado, motorista, entre outros, ou seja, a criança passa a controlar sua conduta de acordo com seu enredo. Reproduzindo as relações sociais estabelecidas pelos adultos, para se sentir próxima desse mundo (do trabalho), que ainda não pode participar. Portanto, essas ações praticadas de forma voluntária pela criança a fazem desenvolver e conquistar o seu autodomínio da conduta, dado que ela atua na zona de desenvolvimento próximo.

É importante que a criança não seja forçada a realizar o jogo protagonizado de forma mecânica, mas que ela seja estimulada a interpretar papéis, explicando a profissão, o que ela esteja fazendo, para que no futuro possa executar essa atividade sozinha e de forma mais complexa, como construir uma história, personagens, temas, aumentando assim seu repertório e referência de mundo (Pasqualini; Eidt, 2016, p. 135).

Segundo Elkonin (1998 apud Pasqualini; Eidt, 2016, p. 136), “[...] entre 3 e 4 anos os brinquedos dirigem, em grande medida, o tema do jogo”, por esse motivo é de extrema importância proporcionar à criança o acesso a brinquedos que possuam temas diversificados. Após um tempo a criança passa “[...] a preferir atribuir elas mesmas as propriedades que desejam aos brinquedos (substituição lúdica)” (Pasqualini; Eidt, 2016, p. 136), assim, a criança perde a afeição pelo brinquedo temático, evoluindo no jogo protagonizado, uma vez que ela utilizará a imaginação e criatividade, criando um mundo imaginário e colocando as relações sociais em primeiro plano ao invés do brinquedo concreto. Como afirma Elkonin:

Assim, a base do jogo protagonizado em sua forma evoluída não é o objeto, nem o seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas as relações que as pessoas estabelecem mediante as ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem (1998, apud Pasqualini; Eidt, 2016, p. 130).

Já as crianças de aproximadamente de 5 a 6 anos, o jogo protagonizado se concentra na atividade do adulto, ou seja, “os papéis determinam e encaminham o comportamento da criança” (Elkonin, 1998, apud Pasqualini; Eidt, 2016, p. 137) de forma a basearem suas operações e ações em regras do enredo que ela está interpretando. É perceptível a importância do jogo protagonizado na aprendizagem e desenvolvimento da criança, auxiliando no desenvolvimento de suas habilidades e capacidades, se relacionando com o mundo, instrumentos e signos, interagindo da sua maneira e reproduzindo seu conhecimento através da imaginação (Pasqualini; Eidt, 2016).

Assim, a ação realizada pela criança é mais importante do que o resultado final, isto é, se ela brinca de ser mãe e faz algum gesto que contemple a personagem que interpreta isso já é importante para ela e motivo de prazer, pois no jogo protagonizado é mais fácil para a criança se submeter às regras do que em situações cotidianas, pois, “[...] atuar de forma sintética e abreviada é uma condição imprescindível” para o jogo protagonizado. (Marcolino; Barros; Mello, 2014, p. 101).

Dessa forma, Elkonin (2009 apud Marcolino; Barros; Mello, 2014, p. 101), afirma que “[...] a abreviação e síntese das ações lúdicas são sinais de que a criança está assimilando o sentido humano das ações, por meio do realce das relações entre as pessoas que se dão nas

atividades humanas”, ou seja, a criança no jogo protagonizado pode utilizar a imaginação para efetivar sua ação, um gesto, substituir objetos, usando sua criatividade para criar o que necessita naquele momento.

4. O BRINCAR NAS PESQUISAS ANALISADAS

A fim de analisar o que as pesquisas apontam sobre o brincar, buscou-se nos artigos selecionados como eles definiam o brincar, quais teóricos são citados, quais documentos legais e normativos utilizaram e o tipo de pesquisa empregada. Assim, no intuito de sistematizar a análise foram elaborados quadros destacando alguns trechos dos artigos, que constam nos apêndices deste trabalho.

Conforme afirmado anteriormente, para a análise dos dados, foi realizada a leitura dos 10 artigos selecionados na base de dados Scielo. Realizada a leitura inicial dos dez artigos na íntegra, identificou-se que um era muito específico sobre o trabalho do(a) professor(a) de Educação Física e não foi alvo desta análise.

Tendo em vista que foram identificados artigos que abordam o brincar, mas não tem como base teórica a abordagem histórico-cultural, a seguir será feita uma breve apresentação dos dados dessas pesquisas, para depois focar mais detalhadamente nos artigos que tratam o brincar na perspectiva histórico-cultural.

O primeiro artigo analisado foi “Salvemos as crianças! As tecnologias digitais redimidas pelo ‘bom brincante’”, de Habowski, Ratto e Henning (2025). Trata-se de uma pesquisa documental e qualitativa realizada por meio de dissertações e teses do Programas de Pós-Graduação em Educação nos estados de São Paulo, Rio Grande do Sul e Amazonas. Nesse artigo os autores abordam o brincar como um espaço supostamente espontâneo e de liberdade para a criança, no entanto esse momento de liberdade se torna um lugar da intervenção pedagógica do professor, regulando e conduzindo o que considera aceitável. Como referencial teórico sobre o brincar os autores apresentaram Michel Foucault em que refere-se ao brincar de forma implícita, “[...] convertendo o lúdico em ferramenta de regulação” (Habowski, Ratto e Henning, 2025. p. 11). O artigo não cita documentos legais ou normativos. Por fim, destaca que a escola oriente o estudante para que se constitua como um “bom brincante”, para que as crianças possam utilizar as tecnologias digitais, compreendendo seus possíveis riscos.

O segundo artigo analisado foi “A criança circense: as culturas da infância em um circo itinerante”, de Zaim-de-Melo e Bortoleto (2024). Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada em um circo itinerante (MM) e em uma escola na cidade de Corumbá-MS, em que foram entrevistadas as professoras das crianças e responsáveis. No artigo os autores abordam que as crianças circenses possuem outra relação com o brincar, que ao mesmo tempo que brincam, elas ensaiam e quando estão no palco o brincar se transforma em trabalho. Como

referencial teórico sobre o brincar os autores apresentaram Macedo (2008), Brougère (1998) e Corsaro (2011). E como principais documentos que orientaram o estudo foram citados a Lei n.º 6.533/78 (Brasil, 1978) - Regulamentação das profissões de Artistas e de técnico em Espetáculos de Diversões; Diretrizes éticas relacionadas à integridade das atividades científicas; Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA - Lei nº 8.069/1990; e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. Em suma, o artigo salienta a necessidade de se ter um olhar mais atento no que diz respeito às brincadeiras das crianças para que não se tornem uma obrigação e alerta que as crianças circenses possuem uma bagagem cultural que precisa ser socializada na escola, ajudando-as na sua adaptação e contribuindo no fortalecimento da cultura.

O terceiro artigo analisado foi “Brincar, corpo e movimento como eixos de formação de professores de crianças pequenas”, de Camargo e Dornelles (2023). Trata-se de uma pesquisa qualitativa e investigativa realizada na disciplina de docência na Educação Infantil do curso de Pedagogia na Universidade de Ponta Grossa. No artigo os(as) autores(as) abordam o brincar como movimento do corpo, em que as crianças possam correr, pular etc., sem restrições das professoras. Colocam o brincar como um prazer para a criança, na qual ela brinca por brincar. Como referencial teórico sobre o brincar os autores apresentaram Dornelles (2001), Oliveira (2010), Freitas (2008), Garanhani (2010) e Fortuna (2011). E como principal documento que orientou o estudo foram citadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs).

O quarto artigo analisado foi a “Participação de crianças com desenvolvimento típico e com transtornos do espectro autista em situações de brincadeiras na educação infantil”, de Folha, Joaquim, Martinez e Della Barba (2023). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva realizada em uma Unidade de Educação Infantil com seis crianças de 4 a 5 anos. No artigo as autoras abordam os vários tipos de brincar e suas definições, isto é, o brincar por prazer, curiosidade, o brincar dirigido visando a aprendizagem formal, brincar livre, em que a criança pode manipular objetos, livremente e criação espontânea de brincadeiras. Como referencial teórico sobre o brincar as autoras apresentaram Ferland (2006), Fiaes & Bichara (2009), Hobson et al. (2013), Rutherford & Rogers (2003), Rutherford et al. (2007). E como documentos que orientaram o estudo foram citadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei nº 9.394/1996, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 - Lei nº 13.005/2014, Ministério da Educação e do Desporto (1998), Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, Comitê de Ética em Pesquisa

(CEP - Seres Humanos) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. Como resultados, as autoras colocam que por meio do brincar na Educação Infantil pode-se promover uma educação inclusiva.

O quinto artigo analisado foi “Na contramão da BNCC: do emparedamento colonizador ao livre brincar”, de Tiriba, Santos e Schaefer (2023). Trata-se de uma pesquisa qualitativa e documental. No artigo as autoras abordam que o brincar possibilita alegria, liberdade, sem pretensões futuras, estando ligado à natureza. Como referencial teórico sobre o brincar as autoras apresentaram Maturana e Verden-Zöllner (2004) e Spinoza (2014). E como documentos que orientaram o estudo foram citadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por fim, as autoras chamam a atenção para que as crianças possam brincar com a natureza, conhecendo esse espaço como um lugar de saberes e conhecimentos.

O último artigo analisado nessa etapa da pesquisa foi o “Brincar e contar histórias com crianças com transtorno do espectro autista: mediação do adulto”, de Deliberato, Adurens, Rocha (2021). Trata-se de uma pesquisa descritiva e qualitativa realizada em um Centro Especializado em Reabilitação de uma cidade do interior do estado de São Paulo pela Universidade Estadual Paulista. No artigo as autoras abordam que é pelo brincar que as crianças desenvolvem suas habilidades motoras, cognitivas, afetivas etc., além de auxiliar na sua interação social com seus pares. Como referencial teórico sobre o brincar as autoras apresentaram Scala et al. (2010), Vitta et al. (2017), Trivellato-Ferreira et al. (2016), Solomon-Rice & Soto (2011), Martins & Góes (2013) e Mattos & Nuernberg (2011). E como principal documento que orientou o estudo foi citado o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP - Seres Humanos). Como resultados, as autoras destacam que o brincar possibilitou a interação das crianças, a sua participação e ampliação de conhecimento.

4.1 O brincar em uma perspectiva histórico-cultural

Conforme afirmado anteriormente, após a leitura inicial dos artigos foram identificadas três pesquisas que abordam o brincar a partir da abordagem histórico-cultural. Tal qual os artigos anteriores, esses textos foram analisados de modo a destacar como definiam o brincar, quais os teóricos citados, quais documentos legais e normativos utilizaram e o tipo de pesquisa empregada.

Após a organização dos dados, a análise se deu de modo a permitir analisar a contribuição do brincar no desenvolvimento infantil de crianças de três a seis anos na

perspectiva da teoria vigotskiana, bem como, identificar como a criança se desenvolve por meio do brincar.

Dentre os artigos que abordam o brincar na perspectiva histórico-cultural foram analisados os artigos “Brincadeira, drama, imaginação e ação pedagógica” de Schlindwein, Milléo e Souza (2024); o artigo “Didática na educação infantil: mediação para humanização de crianças”, de Marques e Martins (2024) e o artigo “As atividades do brincar e do ensinar em crianças com tea na educação infantil”, de Pezzi e Frison (2024).

O artigo de Schlindwein, Milléo e Souza (2024) trata-se de uma pesquisa empírica e qualitativa realizada a partir de experiências individuais de uma professora da Educação Infantil e na formação continuada. No artigo as autoras abordam o brincar como uma atividade que não se limita ao prazer, apontando como uma atividade que traz sentidos e significados para as crianças, diante de seus desejos, interesses e necessidades não realizáveis. Como referencial teórico sobre o brincar as autoras apresentaram Vigotski (1999b, 2001, 2000, 2008, 2009a, 2009b, 2022), Schlindwein (2006), Magiolino (2015) e Milléo (2020). E como principal documento que orientou o estudo foram citadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs). Assim, o artigo refere-se ao brincar dramático como modo das crianças vivenciarem situações de aprendizado e desenvolvimento. As autoras destacam que o brincar proporciona um repertório diversificado para a criança, bem como uma atividade rica em sentidos, significados e imaginação, ambiente que fomenta e desperta a criação de situações sociais.

Como citado anteriormente, o brincar é o meio pelo qual a criança aprende e se desenvolve, pois segundo Vigotski (2008) a brincadeira é o modo da criança realizar seus desejos irrealizáveis de imediato. Assim, o brincar surge baseado nos interesses e desejos da criança, não se limitando apenas ao prazer, ou seja, brincar por brincar. Assim, como as autoras afirmam, o brincar precisa ser fomentado nas vivências da Educação Infantil, por seu caráter pedagógico que visa o desenvolvimento humano.

O artigo de Marques e Martins (2024) trata-se de uma pesquisa de natureza crítica tendo como base o Materialismo Histórico-Dialético e a Psicologia Histórico-Cultural realizada no componente curricular Didática da Educação Infantil na Universidade Federal do Piauí do curso de Pedagogia. No artigo as autoras concebem o brincar como uma atividade que guia o desenvolvimento da criança e salientam que esse brincar não ocorre todo o tempo. Como referencial teórico sobre o brincar as autoras apresentaram Leontiev (1978, 2010), Vigotski (2000, 2018, 2021), Faria e Hai (2020), Elkonin (2009), Oliveira e Sommerhalder (2022). E como documentos que orientaram o estudo foram citadas as Resoluções nº

466/2012 e nº 510/2016 e a Norma Operacional nº 1 de 2013, do Conselho Nacional de Saúde que regem as pesquisas feitas com seres humanos. Dessa forma, o brincar é atribuído como uma atividade que precisa estar na Educação Infantil, visto que ela possibilita a aprendizagem e desenvolvimento da criança. Como resultados da pesquisa, as autoras destacam a importância do meio sócio-histórico e cultural para o desenvolvimento da criança, bem como, que os discentes do curso passam a internalizar a necessidade das relações sociais e culturais da criança com o mundo para a sua humanização.

O acesso das crianças aos conhecimentos historicamente constituídos pela humanidade é fundamental para a humanização da criança. Como citado anteriormente, segundo a autora Melo (2004), a única habilidade que trazemos conosco ao nascer é a de aprender, ou seja, a criança está sempre se humanizando, por meio das suas relações com seus pares, adultos, com o meio que está inserida.

O artigo de Pezzi e Frison (2024) trata-se de uma pesquisa qualitativa e pesquisa-ação realizada em uma Unidade de Educação Infantil com duas crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), duas docentes e duas monitoras, a pesquisa foi realizada na região noroeste do Rio Grande do Sul. No artigo as autoras consideram o brincar como meio da criança desenvolver as funções psíquicas superiores, bem como, a memória, percepção, atenção etc., necessitando o(a) docente ter intencionalidade na sua prática pedagógica. Como referencial teórico sobre o brincar as autoras apresentaram Cotonhoto, Rossetti e Missawa (2019), Leontiev (2004, 2016), Vygotsky (2008, 2012), Elkonin (2017) e Lazaretti (2017). E como documentos que orientaram o estudo foram citadas a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista-Lei nº 12.764/2012 e a obrigatoriedade da educação básica desde os quatro anos de idade para todas as crianças - Lei nº 12.796/2013. Em suma, as autoras destacam que o brincar precisa ser fomentado na idade pré-escolar, momento em que a criança supera a relação do objeto e possibilita significações do objeto com as relações sociais. Compreendem que o brincar precisa de intencionalidade por parte do(a) professor(a), possibilitando a criança ter acesso a diversos objetos e signos.

Assim, é preciso que os(as) professores(as) da Educação Infantil fomentem ambientes com objetos diversificados, como brinquedos, livros. Para que o brincar se torne rico de aprendizagem para a criança, possibilitando sua imaginação e criatividade. Tal como já citado por Saviani (2005), o trabalho educativo nada mais é do que o ato de produzir, com

intencionalidade os saberes conquistados pela sociedade de forma que internalize-se esses conhecimentos e torne-se parte do sujeito.

Analisando como essas pesquisas definem o brincar, destacam-se os seguinte trechos:

Trata-se de uma atividade humana social e culturalmente desenvolvida, com objetivos e regras que vão se constituindo e se complexificando à medida que se ampliam as relações também sociais e culturais nas quais as crianças estão envolvidas (Schlindwein; Milléo; Souza, 2024. p. 320)

Como enfatiza Vigotski (2021), a atividade de brincar é fonte de desenvolvimento e condição para o processo de humanização da criança. Quando ela brinca, entra em relação com objetos que permitem a apropriação da cultura humana (Marques; Martins, 2024. p. 5)

Ao brincar, contudo, a criança dificilmente reproduz exatamente o que aconteceu na realidade, mas faz uma reelaboração criativa das impressões vivenciadas por ela, ao criar uma realidade nova baseada em suas aspirações e anseios (Pezzi; Frison, 2024. p. 12)

Analisando os trechos, compreende-se que o brincar é constituído pelas relações sociais que são estabelecidas com as crianças, isto é, quando a criança acessa os objetos culturais da humanidade, coloca suas significações para além da sua função social, ela se apropria da cultura e cria outro sentido para o objeto, conforme sua necessidade. Assim, ao brincar a criança aprende, engendra sentidos e experiências auxiliando no seu desenvolvimento, bem como nas resoluções de problemas cotidianos encontrados por elas.

O brincar, conforme discutido nos capítulos anteriores, é o meio pelo qual a criança dramatiza a realidade concreta, não da mesma forma, mas recria através dos signos e instrumentos outra realidade, ou seja, na brincadeira a criança utiliza as relações humanas e papéis variados para superar a contradição de não poder realizar tal ação de forma imediata, e a brincadeira é a forma que ela encontra de superar essa contradição (Vigotski, 2008).

Segundo Vigotski (2008), por meio da brincadeira a criança se submete às regras, seguindo-as com rigor para que o brincar ocorra. Assim, as regras não se tornam difíceis de ser seguidas, mas por meio do brincar a ação se torna prazerosa, ou seja, não o brincar em si, mas obedecer e seguir as regras. Dessa maneira, o que na vida cotidiana seria difícil para criança realizar, ao brincar ela o faz de maneira simples e divertida.

Elkonin (2009), refere-se que ao realizar o jogo protagonizado, a criança utiliza objetos, a imaginação, bem como uma síntese abreviada da situação que pretende fazer. Ou seja, ela pode utilizar uma caneta para imitar um microfone, um gesto, utilizar o lúdico para efetivar a ação que necessita no momento.

Segundo Vigotski (1988), como já citado, para que realmente o desenvolvimento ocorra é necessário que o ensino garanta a aprendizagem do sujeito, possibilitando habilidades e aptidões, fomentando novos conhecimentos e saberes. O brincar precisa incidir na zona de desenvolvimento iminente da criança, para que ela possa se desenvolver integralmente.

Os artigos analisados abordam a contribuição do brincar para o desenvolvimento infantil, visto que o consideram:

Mais do que uma atividade de prazer, lúdica e de diversão, o autor compreende o brincar como processo estruturante, responsável pelo desenvolvimento da imaginação, de criação e de vivências emocionais (Schlindwein, Milléo; Souza, 2024. p. 320)

[...] na brincadeira imaginária, a criança opera com objetos como coisas que possuem sentido, opera com os significados das palavras, que substituem os objetos; por isso, ocorre a emancipação das palavras em relação aos objetos, ou seja, a criança passa a significar o mundo, ampliar sua consciência, estabelecer novas relações (Marques; Martins, 2024. p. 16)

Destacamos o quanto a atividade lúdica coloca em funcionamento uma complexidade de funções psíquicas, uma vez que, ao brincar, a criança utiliza a memória, a atenção, o pensamento, a imaginação e a linguagem (Lazaretti, 2017 apud Pezzi; Frison, 2024. p. 9)

Nos trechos em destaque, é possível identificar a compreensão de que o brincar contribui para o desenvolvimento infantil ao possibilitar e fomentar que as funções psicológicas superiores da criança se desenvolvam, por meio da brincadeira, experienciando objetos, lugares, situações com seus pares e adultos. Ou seja, a brincadeira é uma atividade que a criança pode explorar e significar o mundo da sua forma, interagindo e criando suas relações com os objetos e instrumentos.

Como dito anteriormente, segundo Melo (2004), o(a) docente deve criar possibilidades para que essa aprendizagem ocorra, observando o que a criança pode ou não realizar sozinha e com a ajuda, para que no futuro próximo possa efetuar a atividade de modo simples. Assim, à medida que a criança vai internalizando novos conhecimentos, outros vão se complexificando e isso irá fazer com que ela se desenvolva. Diante disso, o brincar se torna uma atividade rica de saberes para as crianças, oportunizando vivências sociais e culturais com seus pares, adultos e docentes.

Do ponto de vista da autora Wajskop (1995), o brincar pode ser concebido como um espaço da infância, em que a criança investiga, explora, conhece, se relaciona e se coloca no

mundo. Por meio do brincar a criança aprende e se desenvolve, por meio dos instrumentos e signos constituídos pelo ser humano (Vigotski, 2008).

Conforme já foi explorado ao longo deste trabalho, as crianças se desenvolvem por meio do brincar. Ao interagir com os objetos e instrumentos, desenvolvem a linguagem, memória, percepção, o pensamento, aprendem como utilizar tal objeto e engendram outro sentido para ele, colocando sua imaginação e criatividade na brincadeira.

Assim, conforme Leontiev (2010), o brincar não precisa ser realizado a todo o momento. Porém, quando ocorre é a atividade que mais desenvolve as habilidades e aptidões nas crianças, por se tratar de uma atividade que está ligada ao mundo e às relações sociais e culturais. Ampliando a referência de mundo das crianças, bem como seus conhecimentos.

Segundo Pasqualini e Eidt (2016), a atividade faz a ligação do indivíduo com o mundo, ou seja, a criança acessa o mundo pela sua atividade principal que é o brincar. Ao utilizar sua criatividade e imaginação para realizar a ação, a criança pode acessar a memória, o pensamento, a linguagem, isto é, desenvolver suas funções psíquicas superiores.

Em síntese, a análise dos trechos em destaque dos artigos, permite compreender que os estudos defendem o brincar como um direito da criança, que precisa ser fomentado pelos(as) docentes na Educação Infantil, como uma vivência que possibilita às crianças acessarem e se apropriarem dos signos e instrumentos da humanidade, constituindo sua humanização como defende Vigotski (2008). Por isso, é importante que as professoras que atuam na Educação Infantil respeitem a especificidade dessa etapa, colocando o brincar em suas vivências. Ademais, é necessário continuar com os estudos sobre o brincar e a criança, visando uma práxis educacional mais concreta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho retrata como ocorre o desenvolvimento da criança de três a seis anos, por meio do brincar, tendo como base a teoria vigotskiana. A escolha do tema se deu pela aproximação com a Educação Infantil, que ocorreu devido ao estágio supervisionado, momento em que estive em um Centro Municipal de Educação Infantil. Bem como pelo componente curricular Organização e Prática da Educação Infantil, no qual pude me aprofundar mais no tema do trabalho, diante dos documentos legais e normativos e dos textos que tratavam da especificidade da criança.

O presente trabalho teve como objetivo geral analisar a contribuição do brincar no desenvolvimento infantil de crianças de três a seis anos na perspectiva da teoria vigotskiana, cuja pesquisa é de caráter qualitativa e bibliográfica. A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida através da leitura e análise de dez artigos coletados na base de dados Scielo, sendo um artigo excluído por ser muito específico da área de Educação Física.

O trabalho consiste nos seguintes capítulos: Introdução, que aborda a contextualização com o tema, justificativa e objetivos; Encaminhamentos Metodológicos, refere-se como o trabalho se desenvolveu; A importância do brincar na literatura e nos documentos curriculares da Educação Infantil, que trata do brincar segundo a teoria vigotskiana, como o brincar é tido nos documentos legais, normativos e da legislação brasileira, a importância do brincar na Educação Infantil, bem como para o desenvolvimento da criança e o jogo protagonizado como atividade principal; O brincar nas pesquisas analisadas e conforme a teoria Histórico-Cultural.

Autores(as) como Vigotski (1988, 2008), Elkonin (2009), Wajskop (1995), Leontiev (2010), Mello (2004), Marcolino; Barros; Mello (2014) e Pasqualini (2016) foram algumas das referências utilizadas durante a escrita dessa pesquisa. Conforme analisado por esses(as) autores(as), o brincar se constitui como extremamente importante para a criança, bem como para o seu desenvolvimento infantil.

Segundo os artigos da perspectiva Histórico-Cultural, compreende-se a criança como um sujeito sócio-histórico que tem direito ao brincar, visto que através dele a criança aprende e se apropria da cultura socialmente constituída. Assim, o brincar precisa ser fomentado nas vivências da Educação Infantil por possibilitar à criança a relação com diversas situações sociais.

Dessa forma, o brincar contribui para a aprendizagem e desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças, bem como para sua humanização, possibilitando internalizar conhecimentos e saberes, ampliando sua referência de mundo para além do seu núcleo familiar, estabelecendo outras relações com seus pares, professoras e o ambiente institucional.

Portanto, faz-se necessário que as professoras da Educação Infantil reconheçam a criança pela sua especificidade, seu modo de criar sentidos e significados pelo brincar, fomentando essa atividade guia em suas salas de referência. Como também que se aprofundem os estudos sobre o brincar, sendo de extrema importância a formação continuada para as educadoras.

Destaco que a pesquisa contribuiu para aprofundar meus conhecimentos e saberes sobre o brincar, a criança, os documentos que regem a Educação Infantil, bem como aprender como o brincar é importante para a criança no seu desenvolvimento infantil, forma que utiliza para se colocar e interagir com/no mundo. As contribuições trazidas por Vigotski também são essenciais para realizar as regências na Educação Infantil. Segundo o autor, o brincar auxilia no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, sendo importante as relações socioculturais estabelecidas com as crianças no âmbito educacional.

Por fim, ressalto que o trabalho segue aberto a novas pesquisas, devido sua importância para a criança e a Educação Infantil, bem como para as professoras que já atuam e as que ainda vão atuar nessa etapa da educação, sempre se atentando para a sua especificidade que associa o cuidar e educar nas instituições.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2009.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 8.069/1990**. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394**, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.
- CAMARGO, Daiana; DORNELLES, Leni Vieira. Brincar, corpo e movimento como eixos de formação de professores de crianças pequenas. **Educar em revista**, v. 39, p. 4-16, 2023.
- DELIBERATO, Débora; ADURENS, Fernanda Delai Lucas; ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado. Brincar e contar histórias com crianças com Transtorno do Espectro Autista: mediação do adulto. **Revista brasileira de educação especial**, v. 27, p. 73-88, 2021.
- DE ABREU, Fabrício Santos Dias; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. A periodização histórico-cultural do desenvolvimento humano: A adolescência em questão. **Revista Psicopedagogia**, v. 40, n. 123, p. 376-393, 2023.
- ELKONIN, Daniil. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- FOLHA, Débora Ribeiro da Silva Campos et al. Participação de crianças com desenvolvimento típico e com transtornos do espectro autista em situações de brincadeiras na educação infantil. **Revista brasileira de educação especial**, v. 29, p. 329-344 2023.
- GARCIA, Edelir. SOUZA, Renata. et al. Um novo olhar: a criança como sujeito de direito no campo da legislação e dos documentos que regem a educação. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 2, n. 3, p. 75-91, 2015.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; RATTO, Cleber Gibbon; HENNING, Paula Corrêa. Salvemos as crianças! As tecnologias digitais redimidas pelo “bom brincante”. **Educação & Sociedade**, v. 46, p. 1-19, 2025.

LEONTIEV, Alexis N. et al. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**; tradução de: Maria da Pena Villalobos. 11 ed. São Paulo: Ícone, p. 119-142, 2010.

MARCOLINO, Suzana; BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de; MELLO, Suely Amaral. A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil. **Psicologia escolar e educacional**, v. 18, p. 97-104, 2014.

MARQUES, Eliana Sousa Alencar; MARTINS, Maria de Nazareth Fernandes. Didática na educação infantil: mediação para humanização de crianças. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 105, p. 1-19, 2024.

MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester et al. **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009. p. 9-29.

PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari (org.). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; FRISON, Marli Dallagnol. As atividades do brincar e do ensinar em crianças com TEA na educação infantil. **Revista brasileira de educação**, v. 29, 2024.

ROCHA, Maria Celeste; ALMEIDA, Felipe Quintão; MORENO, Alberto. Teorizações sobre o Brincar eo Se-movimentar da criança: implicações para a prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil e outras problematizações. **Pro-Posições**, v. 33, p. 1-28, 2022.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria; MILLÉO, Olivia; SOUZA, Maria Luiza de Souza e. Brincadeira, drama, imaginação e ação pedagógica. **Cadernos cedes**, v. 44, n. 124, p. 316-327, 2024.

SOUZA, Jhaína Aryce de Pontes e; SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarak; HERRAN, Wallace Chriciano Souza. Ressignificando os conceitos de criança e infância. **Revista amazônida**, v. 2, n. 1, p. 113-129, 2017.

TIRIBA, Lea Vargas; SANTOS, Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos; SCHAEFER, Kátia Almeida Bizzo. Na contramão da BNCC: do emparedamento colonizador ao livre brincar. **Educar em revista**, v. 39, 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas:** problemas del desarrollo de la psique. Tomo IV: O problema da idade. Madrid: Visor, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança (Zoia Prestes, Trad). **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 8, 23-36. (Original Work Published in 1933), 2008.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. **Cadernos de pesquisa**, n. 92, p. 62-69, 1995.

ZAIM-DE-MELO, Rogério; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. A criança circense: as culturas da infância em um circo itinerante. **Educação e sociedade**, v. 45, p. 1-22, 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Quadro 3- Concepções do brincar

Artigo	Concepção do brincar
Salvemos as crianças! As tecnologias digitais redimidas pelo “bom brincante”	Mesmo as brincadeiras e os jogos – supostamente espaços de <i>liberdade e espontaneidade</i> – são redimensionados como <i>instrumentos de controle e aperfeiçoamento da conduta</i> p. 8 Ao enfatizar a capacidade da criança de tomar decisões e agir sobre seu entorno, sublinha-se, simultaneamente, a necessária <i>mediação do adulto, cuja função é regular e sustentar esse processo</i> p. 10 [...] tanto o brincar mediado por tecnologias digitais quanto as brincadeiras tradicionalmente concebidas são convertidas em momentos <i>estratégicos de intervenção pedagógica</i>, convocando à produção de posturas consideradas desejáveis, desde que devidamente conduzidas pelo professor p. 11
A criança circense: as culturas da infância em um circo itinerante	Nesse contexto, a criança circense constrói ademais uma outra relação <i>entre o brincar e trabalho</i>. Frequentemente, <i>ela brinca de ser artista, mas quando começa a se apresentar no espetáculo, a brincadeira torna-se trabalho</i>, o que modifica essa relação (Macedo, 2008) p. 3 Apoiados em Brougère (1998) e Grillo, Santos Rodrigues e Navarro (2019), definimos <i>a cultura lúdica</i> como um conjunto de práticas, comportamentos, regras e linguagens que as crianças adquirem e dominam em sua interação com uma variedade de comportamentos lúdicos, como enigmas, cantigas, danças, trotes, piadas, brinquedos, folguedos, entre outros. <i>Essa cultura propicia a existência do jogo que pode ser experimentado nas diversas fases da infância</i> p. 7 [...] <i>ao brincar</i>, as crianças estão, na verdade, se apresentando, treinando e ensaiando. <i>Essas brincadeiras refletem as atitudes e tarefas de seus pais</i> [...] p. 14 Ao brincarem de circo, <i>as crianças circenses imitam as ações dos seus pais e demais pessoas do seu número familiar</i> p. 16

	Na cultura lúdica das crianças circenses, <i>o brincar avança por todo o espaço do circo</i> p. 16
Brincar, corpo e movimento como eixos de formação de professores de crianças pequenas	[...] o olhar aqui contempla <i>o brincar que perpassa o corpo, que traz marcas de cultura, de histórias de vida, de gênero, de cor e raça</i> p. 2 Entendemos como imprescindível pensar <i>um brincar que envolva/integre esses corpos e seus movimentos, para não recairmos nas práticas restritivas do brincar</i> p. 2 Entendemos que essas interações podem acontecer em diferentes circunstâncias, e, dentre elas, <i>nas brincadeiras. Nestas, a criança atua com seus pares e com os adultos, em diferentes espaços, com a natureza, ou seja, em situações que permitem que elas se desafiem, corram, pulem, rolem, utilizando todas as suas capacidades motoras, sua imaginação e criatividade</i> p. 2 Ainda de acordo com as autoras (Garanhani, 2010 e Berwanger, 2011), na prática docente com crianças, <i>o brincar, são um princípio pedagógico responsável pela integração das diferentes áreas do saber</i> p. 5 Destacamos as contribuições de Dornelles (2001), quando a autora trata da importância <i>do brincar pelo brincar, do prazer inerente a brincar</i>, que se constitui também de olhar, curtir, do experimentar que integra a infância, na construção das crianças brincantes p.8 E, com isso, imita-se o corpo, <i>ao definir o espaço de brincar à mesa e ao estar sentado; ao restringir as relações de troca e construção coletiva, vigiadas pelo olhar da professora, que controla e interfere a cada tentativa infantil de arriscar novas alternativas</i> p.10 <i>A criança, ao brincar, brinca com corpos, o seu, o dos brinquedos, o dos outros</i>, num movimento que constrói, cria e ensina p.14
Participação de crianças com desenvolvimento típico e com transtornos do espectro autista em situações de brincadeiras na educação infantil	Para Ferland (2006), <i>o brincar corresponde a uma ação subjetiva, na qual o prazer, a curiosidade, o senso de humor e a espontaneidade se encontram</i>, caracterizando uma conduta escolhida livremente e da qual não se espera nenhum rendimento específico. Assim, o brincar envolve prazer, descoberta, domínio da realidade, criatividade e expressão. A autora

	considera que o brincar envolve diferentes componentes de desempenho, com destaque para os componentes sensoriais, motores, cognitivos, afetivos e sociais p. 330; <i>Brincar dirigido</i>: Refere-se a jogos e brincadeiras propostas pela professora com fins de interação ou de aprendizagem de conteúdo formal. Envolve regras, objetivos claros e procedimentos a serem seguidos por todos os participantes para o alcance do resultado desejado. Em alguns casos, envolve competição p. 334; <i>Brincar livre</i>: Refere-se a momentos da rotina escolar nos quais as crianças são liberadas para manusearem os brinquedos de sua preferência e brincarem individualmente ou em grupo, nos ambientes da sala de aula ou em área livre (quintal ou pátio) p. 334; <i>Criação espontânea de brincadeiras</i>: Refere-se a comportamentos lúdicos de criar brincadeiras de curta duração, espontaneamente, enquanto aguardam para realizar alguma outra atividade, não relacionada ao brincar p. 334. Destaca-se que a promoção <i>do brincar de crianças com TEA assume, portanto, no contexto da Educação Infantil, um lugar de protagonista para o desencadeamento de aprendizados cada vez mais complexos por essas crianças</i> p. 340 O <i>brincar simbólico</i> refere-se à forma de brincar caracterizada pelo faz de conta e pela abstração, sinalizando habilidades cognitivas desenvolvidas e consolidadas para representar as vivências cotidianas, com imaginação e criatividade, por meio do brincar, o que pode estar também relacionado ao desenvolvimento do comportamento lúdico não compatível com a faixa etária das crianças com TEA (Fiaes & Bichara, 2009; Hobson et al., 2013; Rutherford & Rogers, 2003; Rutherford et al., 2007) p.341 [...] compreende-se que <i>o brincar, como um dos objetivos das práticas de Educação Infantil</i>, pode corroborar para a implementação da perspectiva educacional inclusiva p. 341
--	---

Na contramão da BNCC: do emparedamento colonizador ao livre brincar	<i>O brincar é ato constitutivo do humano, em todos os tempos e em todas as culturas. A condição de filiação à natureza é assegurada pelo brincar; e o brincar livre é condição vital ao exercício de liberdade e conhecimento p. 12</i> Para a reconexão do potencial de liberdade, o biólogo aposta <i>no brincar livre</i> como exercício de escolher o que é bom viver, mas ele <i>só é possível quando não se está submetido ao direcionamento do outro</i> p. 12 <i>O brincar livre é espaço da imaginação, do corpo se manifestar, se reinventar, ser o que quiser ser, é a suspensão de uma lógica de dominação do corpo do outro, de moralização, de produção de mercado... p. 12-13</i> <i>O brincar livre suspende as regras</i> que não levam à liberdade de viver o que é bom para si, [...] p. 13 Assim torna-se possível <i>a experiência de brincar sem perspectivas de futuro ou culpas do passado</i>, mas um brincar que se afirma no presente, ao se entregar ao instante do brincar, do sentir e do emocionar p.14 <i>O brincar proporciona a alegria da busca pela liberdade de ação</i> que é uma mola propulsora de criação, de inventividade, de elaboração e de reelaboração da vida com tudo que ela tem e é p. 19
Brincar e contar histórias com crianças com transtorno do espectro autista: mediação do adulto	<i>O brincar é a atividade por excelência das crianças; ocupa papel central na vida delas [...] p. 74</i> É por meio das <i>diferentes maneiras de brincar</i>, considerando a idade, que as crianças <i>desenvolvem as habilidades motoras, sensoriais, cognitivas, socioafetivas, contando com a mediação dos adultos ou a interação entre os pares</i> (Vitta et al., 2017) p. 74 Nos casos de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o <i>brincar mediado</i> pode ser um importante facilitador para <i>interação social</i> (Martins & Góes, 2013) e configura-se como <i>meio de comunicação</i> (Mattos & Nuernberg, 2011) p. 74 As atividades do <i>brincar</i>, narração de histórias <i>são recursos e estratégias enriquecedoras</i> nesse processo de constituição de um sistema de <i>representação</i>, principalmente quando a fala não se desenvolve (Solomon-Rice & Soto, 2011) p. 75

APÊNDICE 2

Quadro 4 - Referenciais teóricos

Artigo	Referenciais teóricos
Salvemos as crianças! As tecnologias digitais redimidas pelo “bom brincante”	Foucault (1988, 2001a, 2001b, 2002), Fernandes (2012), Popkewitz (1994), Giddens (1997), Deleuze (2019), Zuboff (2021), Richard Sennett (1999), Ball (2004), Bujes (2000).
A criança circense: as culturas da infância em um circo itinerante	Macedo (2008), Rocha (2012, 2018), Hochman (2012, 2021), Rodrigues; Bortoleto; Lopes (2023); Zaim-de-Melo; Godoy; Rizzo (2021), Correia (2023), Tonini; Bairrão (2021), Silva; Abreu (2009), Marambio (2022), Nico (2006), Sarmiento (2002, 2003, 2005), Brougère (1998), Julia (2001), Cordeiro (2012), Lopes; Silva (2014), Funarte (2021), Silva (2007), Ávila (2008), Bastos (2013), Covez (2017), Aguiar; Carrieri (2016), Bolognesi (2018), Sena (2022), Bortoleto e Miranda (2023), Ariès (1981), Corsaro (2011), Tomás (2015), Barbosa (2014), Delalande (2006), Barbosa (2007), Fernandes (2016, 1994), Seffner; Xavier (2023), Viñao Frago (2012, 1995), Zaim de-Melo; Duarte; Sambugari (2020), Grillo, Santos Rodrigues e Navarro (2019), Ludke e André (1986), Bardin (2016), Souza Júnior, Melo e Santiago (2010), Girelli, Dal Magro; Werner (2017), Carrieri et al. (2020), Afonso; Antunes (2000), Sequeira; Batanero (2010), Xavier; Santos (2009), Neves; Lira (2021), Oliveira-Benas (2023), Pimenta (2009), Soares et al. (2022).
Brincar, corpo e movimento como eixos de formação de professores de crianças pequenas	Camargo (2011), Berwanger (2011), Larrosa (2004, 2016), Falkembach (1987), Zabalza (1994), Drumond (2013, 2016), Rocha; Ostetto (2008), Peroza; Camargo (2019), Garanhani (2010), Filho (2013), Ferreira (2008), Dornelles (2001), Oliveira (2010), Freitas (2008), Ó (2003), Foucault (2007), Moreira; Vasconcellos (2012), Fortuna (2011).
Participação de crianças com desenvolvimento típico e com transtornos do espectro autista em situações de brincadeiras na	Clark; Zemke (1996), Wilcock (1999), Yerxa (1993), Case-Smith (2001), Abjornslett et al. (2015), Jarrold (2003), Memari et al. (2015), Murdock; Hobbs (2011), Spitzer (1997), Williams et al. (2001), Campos;

educação infantil	Rosemberg (2009), Gartland (2001), Mulligan (2012), Ziviani; Muhlenhaupt (2006), Ferland (2006), Pahram (1997), Gomes et al. (2015), APA (2014), OPAS (2017), Baio et al. (2014), Government of Canada (2019), Bundy (2012), Lynch; Moore (2016), Stagnitti (2004), Marconi; Lakatos (2005), Severino (2007), Bentzen (2012), Bardin (2011), Klinger; Souza (2015), Hemmingsson et al. (2003), Shepherd (2012), Graham et al. (2014), Rodger; Ziviani (1999), Sant'anna (2016), Fiaes; Bichara (2009), Hobson et al. (2013), Rutherford; Rogers (2003), Rutherford et al. (2007).
Na contramão da BNCC: do emparedamento colonizador ao livre brincar	WWF (2020), Brasil (2018), Foucault (2015), Spinoza (2014), Deleuze; Guattari (2010), Maturana (2002), Maturana, Varela (2001), Maturana, Verden-Zöller (2004), Santos (2015, 2018), Krenak (2020), Rufino (2021, 2001), Kambeba (2020), Benites (2020), Acosta (2016), Tiriba (2005, 2014, 2018), Cosenza; Kassiadou; Sánchez (2014), Wilson (1984), Fromm (2013), Segato (2021), Quijano (2010), Artaxo (2020).
Brincar e contar histórias com crianças com transtorno do espectro autista: mediação do adulto	Scalha et al. (2010), Vitta et al. (2017), Trivellato-Ferreira et al. (2016), Martins; Góes (2013), Mattos; Nuernberg (2011), Menezes; Amorim (2015), Light et al. (2019), McNaughton et al. (2019), Cruz et al. (2017), Deliberato; Adurens (2019), Deliberato; Ferreira-Donati (2020), Oliveira; Júnior (2019), Perroni (1992), Smith (2015), Campos (2016), Tomasello (2003), Nunes; Walter (2017), Solomon-Rice; Soto (2011), Rocha (2013), Binger; Light (2007), Mendes et al. (2011), Delagrancia et al. (2015), Paula et al. (2015), Ponsoni (2010), Deliberato (2013), Hayward; Scheneider (2000), Mcgregor (2000), Carvalho (1996), Fonseca (1999), Campelo et al. (2009), Millikin (1997), Fagundes (1999), Tetzchner (2005 2015, 2018), Light; McNaughton (2015), Fiorini (2017), Sevcik et al. (2009), Gray; Garand (1993), Deliberato; Nunes (2015).

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

APÊNDICE 3

Quadro 5 - Documentos

Artigo	Documentos legais e normativos
Salvemos as crianças! As tecnologias digitais redimidas pelo “bom brincante”	Não se aplica
A criança circense: as culturas da infância em um circo itinerante	Lei n.º 6.533/78 (Brasil, 1978) - Regulamentação das profissões de Artistas e de técnico em Espetáculos de Diversões; Diretrizes éticas relacionadas à integridade das atividades científicas; Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA - Lei nº 8.069/1990; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.
Brincar, corpo e movimento como eixos de formação de professores de crianças pequenas	Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (DCNEIs)
Participação de crianças com desenvolvimento típico e com transtornos do espectro autista em situações de brincadeiras na educação infantil	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei nº 9.394/1996; Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 - Lei nº 13.005/2014; Ministério da Educação e do Desporto, 1998; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009; Comitê de Ética em Pesquisa (CEP - Seres Humanos); Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.
Na contramão da BNCC: do emparedamento colonizador ao livre brincar	Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.
Brincar e contar histórias com crianças com transtorno do espectro autista: mediação do adulto	Comitê de Ética em Pesquisa (CEP - Seres Humanos)

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

APÊNDICE 4

Quadro 6 - Tipo de pesquisa

Artigo	Tipo de pesquisa
Salvemos as crianças! As tecnologias digitais redimidas pelo “bom brincante”	Documental e Qualitativa
A criança circense: as culturas da infância em um circo itinerante	Estudo de caso e Qualitativa
Brincar, corpo e movimento como eixos de formação de professores de crianças pequenas	Pesquisa qualitativa e investigativa
Participação de crianças com desenvolvimento típico e com transtornos do espectro autista em situações de brincadeiras na educação infantil	Pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva.
Na contramão da BNCC: do emparedamento colonizador ao livre brincar	Pesquisa qualitativa e documental
Brincar e contar histórias com crianças com transtorno do espectro autista: mediação do adulto	Pesquisa descritiva e qualitativa

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

APÊNDICE 5

Quadro 7 - Concepções do brincar na perspectiva histórico-cultural

Artigos	Definição do brincar na perspectiva H.C
Brincadeira, drama, imaginação e ação pedagógica	<i>Mais do que uma atividade de prazer, lúdica e de diversão, o autor compreende o brincar como processo estruturante, responsável pelo desenvolvimento da imaginação, de criação e de vivências emocionais p. 320</i> <i>O brincar é a ação pela qual a criança atribuirá sentidos e significados sobre suas experiências vividas p. 320</i> <i>Trata-se de uma atividade humana social e culturalmente desenvolvida, com objetivos e regras que vão se constituindo e se complexificando à medida que se ampliam as relações também sociais e culturais nas quais as crianças estão envolvidas p. 320</i> <i>O brincar mobiliza o desejo de pertencimento e de vivência nas brincadeiras p. 320</i> <i>A brincadeira se constitui em possibilidade, em potência, pela qual os anseios das crianças são mobilizados a partir de desejos, interesses e necessidades não realizados p. 320</i> <i>[...] a brincadeira possibilita a troca de papéis, a imitação, a construção e testagem de regras, entre tantas outras possibilidades de vivências p. 320</i> <i>Nesse “espaço potencial” do brincar, as crianças elaboram significações e relações com a cultura na qual estão inseridas p. 320</i> <i>O ato de brincar supera e transforma a imitação de situações vivenciadas pela criança ou a realização de desejos individuais não satisfeitos p. 320</i> <i>No brincar de faz de conta, a imaginação e a criação ficam bastante evidenciados por meio do ser e estar como outros p. 320</i> <i>Na brincadeira, a criança experimenta o drama de maneira vívida, transformando-o em ação dramática diante dos nossos olhos. O ato de brincar se torna o veículo no qual a criança navega pelo confronto entre papéis, sistemas psicológicos e dinâmicas sociais p. 321</i> <i>O brincar dramático é aqui compreendido como aquele que explora e revela aspectos fundamentais das potencialidades das crianças, em suas relações, na escola, como um meio, por excelência p. 322</i> <i>Em relação ao brincar, foi enfatizado seu caráter cultural e social, sendo uma atividade pela qual a criança atribui sentidos e</i>

	<i>significados sobre suas experiências. O brincar de faz de conta foi destacado por explorar os processos de imaginação e criação, com a criança exercendo o “ser” e “estar” como outro p. 324</i>
Didática na educação infantil: mediação para humanização de crianças	É preciso dar centralidade à <i>brincadeira</i>, porque, na infância, <i>essa é a atividade que guia o desenvolvimento humano da criança</i> (Leontiev, 2010; Vigotski, 2021) p. 4-5 Como enfatiza Vigotski (2021), a <i>atividade de brincar</i> é fonte de desenvolvimento e condição para o processo de humanização da criança. Quando ela <i>brinca</i>, entra em <i>relação com objetos que permitem a apropriação da cultura humana</i> p. 5 Ao imitar o cuidado com o bebê, <i>desenvolve a memória</i>, por meio do balbúcio ou já usando seu repertório de palavras. Tudo isso que é possibilitado pela <i>atividade do brincar</i> se constitui em fonte de humanização p. 5 Aqui, reiteramos argumentos de Vigotski (2021), quando ressalta que a criança não brinca o tempo todo, mas é na <i>brincadeira de papéis que ocorrem as principais transformações no seu psiquismo</i> p.5 [...] entendemos que a atividade pedagógica na educação infantil precisa possibilitar a <i>vivência da brincadeira</i>, tendo em vista que, por meio desta, <i>a criança produz motivos para agir e experimenta o mundo de uma maneira singular e desafiadora</i> p. 5 A chave para explicar o lugar da <i>atividade de brincar</i> na vida da criança e no ensinar na educação infantil está na função <i>simbólica do jogo</i>. É nessa atividade que a criança <i>utiliza certos objetos com outros significados e os converte em signos seus</i> p. 6 Nesse processo, objetiva a cultura humana e apropria-se dela, ou seja, <i>a formação humana da criança ocorre pela mediação da sua atividade principal</i>, que, na educação infantil, é o <i>brincar</i> p. 6 [...] na <i>brincadeira imaginária</i>, a criança opera com objetos como coisas que possuem sentido, opera com os significados das palavras, que substituem os objetos; por isso, ocorre <i>a emancipação das palavras em relação aos objetos</i>, ou seja, <i>a criança passa a significar o mundo, ampliar sua consciência, estabelecer novas relações</i> p. 16
As atividades do brincar e do ensinar em crianças com teia na educação infantil	A <i>fase pré-escolar</i> é um momento em que a realidade se abre mais para a criança. Em sua atividade, especialmente <i>nos seus jogos, ela consegue ultrapassar os limites da manipulação, estabelecendo uma relação com maior atuação</i> [...] p. 3 [...] a <i>brincadeira no período pré escolar</i> se constitui como a atividade principal para o desenvolvimento da criança p. 5

	Destacamos o quanto <i>a atividade lúdica</i> coloca em funcionamento uma complexidade <i>de funções psíquicas</i>, uma vez que, <i>ao brincar</i>, a criança utiliza a memória, a atenção, o pensamento, a imaginação e a linguagem (Lazaretti, 2017) p. 9 [...] <i>as brincadeiras de jogos de papéis</i>, especialmente <i>o brincar enquanto atividade principal</i>, ocorrem e precisam ser desenvolvidas na criança no <i>período pré-escolar</i>, momento que antecede a atividade de estudo p. 9 São <i>brincadeiras que envolvem os papéis sociais e as relações humanas</i>, em que a criança experimenta e vivencia atividades do trabalho humano p. 10 Alertamos, todavia, que, a fim de que ocorra o <i>desenvolvimento do psiquismo</i>, é necessário que essa <i>atividade de brincar</i> tenha intencionalidade e seja orientada pelo professor p. 11 Assim, é na infância que, desde <i>as suas brincadeiras</i>, a criação começa a emergir na criança, posto que <i>a imitação</i>, nesse processo, ocupa um papel fundamental para o <i>desenvolvimento da criança</i>, <i>preenchendo um lugar nesta atividade</i> p. 12 <i>Ao brincar</i>, contudo, a criança dificilmente reproduz exatamente o que aconteceu na realidade, <i>mas faz uma reelaboração criativa das impressões vivenciadas por ela</i>, ao criar uma realidade nova baseada em suas aspirações e anseios p. 12
--	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

APÊNDICE 6

Quadro 8 - Referenciais teóricos

Artigos	Referenciais teóricos
Brincadeira, drama, imaginação e ação pedagógica	Vigotski (1999a, 1999b, 2001, 2000, 2008, 2009a, 2009b, 2022), Toassa (2009), Vázquez (1968), Pino (2006), Schlindwein (2006), Junior (2011), Yaroshevsky (1989), Del Río; Álvarez (2007), Veresov (2004, 2016, 2019), Magiolino (2015), Milléo (2020), Marx (1984), Brasil (2009), Bakhtin (2003).
Didática na educação infantil: mediação para humanização de crianças	Mello (2010, 2012, 2015), Pasqualini; Martins (2006, 2019, 2020), Nascimento (2020), Leontiev (1978, 2010), Saviani (1997), Vigotski (2000, 2009, 2018, 2021), Marques (2021), Saviani (1997), Faria; Hai (2020), Elkonin (2009), Lazaretti; Mello (2018), Aguiar; Aranha; Soares (2021), Marques; Carvalho (2019), Oliveira; Sommerhalder (2022), Bernardes (2009), Moura et al. (2016).
As atividades do brincar e do ensinar em crianças com tea na educação infantil	Cotonhoto, Rossetti; Missawa (2019), Leontiev (2004, 2016), Vygostky (2008, 2012, 2018), Elkonin (2017), Magalhães; Mesquita (2014), Martins (2015), Sirgado (2000), Magalhães (2018), Saviani (2003, 2012, 2019, 2020), Asbahr; Nascimento (2013), APA (2014), Salles (2018), Araujo (2019), Sarmanho (2021), Albuquerque; Benitez (2020), Dainez, Smolka and Souza (2022), CAPES (2022), BDTD (2022), Araujo (2019), Silva (2017), Mattos (2019), Carr; Kemmis (1988), Thiollent; Colette (2014), Barbour (2009), Moraes; Galiuzzi (2020), Lazaretti (2017), Albuquerque; Benitez (2020).

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

APÊNDICE 7

Quadro 9 - Documentos legais e normativos

Artigos	Documentos legais e normativos
Brincadeira, drama, imaginação e ação pedagógica	Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs)
Didática na educação infantil: mediação para humanização de crianças	Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 e a Norma Operacional nº 1 de 2013, do Conselho Nacional de Saúde.
As atividades do brincar e do ensinar em crianças com tea na educação infantil	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista-Lei nº 12.764/2012; Obrigatoriedade a educação básica desde os quatro anos de idade para todas as crianças - Lei nº 12.796/2013.

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

APÊNDICE 8

Quadro 10 - Tipo de pesquisa

Artigos	Tipo de pesquisa
Brincadeira, drama, imaginação e ação pedagógica	Pesquisa empírica e qualitativa.
Didática na educação infantil: mediação para humanização de crianças	Pesquisa de natureza crítica tendo como base o Materialismo Histórico-Dialético e a Psicologia Histórico-Cultural.
As atividades do brincar e do ensinar em crianças com tea na educação infantil	Pesquisa qualitativa e pesquisa-ação

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.