

## O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

### PLAYING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A SYSTEMATIC REVIEW

Dagmar Modesto Batista Barros Sant'ana<sup>1</sup>

Ericka Gomes Rodrigues<sup>2</sup>

Jociane Modesto de Azevedo<sup>3</sup>

Lucia Aparecida da Silva<sup>4</sup>

Márcia Benedita da Silva Brito<sup>5</sup>

Meire Lucia da Silva Souza<sup>6</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo investigar o papel do brincar como direito fundamental na educação infantil. As motivações que levaram ao interesse pelo tema buscaram analisar o brincar como atividade primária na infância e o papel da pré-escola na promoção do brincar. Nesse sentido, colocou-se a questão de pesquisa: Como o brincar facilita o processo de humanização em idade pré-escolar? Trata-se de um estudo bibliográfico do tipo revisão sistemática baseado em trabalhos publicados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, em diálogo com Costa (2017); Couto (2013); Graciliano (2014); Leontiev (2010); entre outros, o artigo tenta compreender o desenvolvimento infantil a partir de teorias históricas e culturais. Com base em argumentos da teoria histórico-cultural, reafirmamos a importância fundamental da educação para o desenvolvimento infantil. Assim, este trabalho destaca o papel do brincar e suas possibilidades na infância.

**Palavras-chave:** Brincadeira. Educação Infantil. Criança.

<sup>1</sup> Graduação em Pedagogia pela Universidade de Cuiabá - UNIC, Especialista em Educação Infantil pela Universidade Norte do Paraná - UNOPAR.

<sup>2</sup> Graduação em Pedagogia pela Faculdade INVEST de Ciências e Tecnologias, Graduação em Secretário Executivo Bilíngue pelo UNIVAG - Centro Universitário, Especialista em Educação Infantil pelo IESMIG - Instituto de Ensino Superior de Minas Gerais.

<sup>3</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná - UNOPAR, Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Afirmativo.

<sup>4</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Anhanguera, Graduada em Letras pela Universidade Norte do Paraná - UNOPAR, Especialista em Educação Infantil pela Faculdade FAEL.

<sup>5</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, Especialista em Educação Infantil com Ênfase na Educação Especial pela Faculdade Luso Capixaba.

<sup>6</sup> Graduada em Pedagogia para a Educação Infantil pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, Especialista em Educação Infantil com Ênfase em Letramento pelas Faculdades Integradas de Cuiabá.

**ABSTRACT:** This article aims to investigate the role of play as a fundamental right in early childhood education. The motivations that led to the interest in the theme sought to analyze playing as a primary activity in childhood and the role of preschool in the promotion of play. In this sense, the research question was posed: How does playing facilitate the process of humanization in preschool age? This is a bibliographic study of the systematic review type based on works published in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations, in dialogue with Costa (2017); Couto (2013); Graciliano (2014); Leontiev (2010); among others, the article tries to understand child development from historical and cultural theories. Based on arguments from cultural-historical theory, we reaffirm the fundamental importance of education for child development. Thus, this work highlights the role of play and its possibilities in childhood.

**Keywords:** Play. Child education. Child.

## I. INTRODUÇÃO

O artigo desenvolvido a partir da teoria histórico-cultural mostra a importância da educação para o desenvolvimento da criança como sujeito histórico e de direito. Sabendo que a aprendizagem começa desde o nascimento da criança, é importante proporcionar-lhe diferentes experiências e interações que a ajudem a desenvolver-se. Nesse sentido, este artigo busca analisar o papel do brincar como direito fundamental na educação infantil.

O tema deste artigo pretende repensar o papel do brincar na infância para promover o desenvolvimento infantil. Inicialmente, constatamos que as intervenções educativas devem garantir direitos básicos da criança, como tempo para brincar, criar, pensar, movimentar, comunicar, cantar e expressar sentimentos. Muitas vezes, a manifestação inicial da linguagem ocorre por meio do brincar, imbuído de significados atribuídos pelas crianças, que planejam e expressam suas ações no meio em que vivem (COUTO, 2013; LIMA; AKURI; VALIENGO, 2018).

É nesse cenário propício para repensarmos práticas pedagógicas na Educação Infantil que se fortalecem discussões sobre a educação escolar como processo único e singular para a formação das qualidades humanas nas pessoas, considerando as brincadeiras infantis como atividades a serem

potencializadas nas escolas da infância por se constituírem como condições efetivas de envolvimento emocional e psíquico de cada criança em seu processo de humanização. Como acenam artigos eincisos em resoluções e pareceres legais brasileiros, trata-se de ações educativas que visem garantir um dos direitos fundamentais da infância brasileira: o tempo de estar na escola para ser criança e viver plenamente os anos iniciais da vida, brincando, criando, pensando, se movimentando, se expressando, comunicando ideias e sentimentos, cantando, pulando, correndo, subindo e descendo de árvores (AKURI; LIMA; VALIENGO, 2018, p. 362).

Nesse sentido, ressaltamos a importância da educação infantil como um espaço que deve ser capaz de promover o desenvolvimento das crianças menores de seis anos, proporcionando as condições necessárias para a maximização das capacidades humanas, desde o nascimento, por meio de atividades importantes. Experiências sociais infantis (GRACILIANO, 2014; LEONTIEV, 2010; MELLO, 2007).

Na pesquisa de Pasqualini (2009, 2013), são propostas as principais atividades que orientam o desenvolvimento humano a partir da teoria histórico-cultural: comunicação emocional direta do bebê, atividades de manipulação de objetos, o jogo de papéis ou faz de conta, atividades de aprendizagem, comunicação pessoal íntima e atividades profissionais. Neste estudo, destacamos as atividades de papéis/faz de conta, que correspondem à idade da educação infantil, etapa escolar obrigatória. Para tanto, realizamos uma busca de trabalhos cadastrados na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para obter parâmetros nacionais sobre o tema.

Os resultados sugerem que há necessidade de planejamento para a prática lúdica, tempo e espaço na educação infantil. Ao invés de encurtar a infância pela prática da antecipação da frequência escolar, eles podem ser repensados e refinados para garantir que em todos os momentos da vida das crianças, as experiências sejam necessárias para o seu desenvolvimento humano.

## 2. DESENVOLVIMENTO

### 2.1. A Educação Infantil para o desenvolvimento da criança

As crianças são sujeitos históricos com direitos. Através da conexão com seu ambiente, elas constroem sua própria identidade individual e coletiva por meio do brincar, da imaginação, do aprendizado, da observação e do questionamento. Por sua capacidade de construir relações com o mundo ao seu redor, é importante proporcionar acesso a diferentes expressões culturais, maximizando assim o enriquecimento da experiência que lhes é apresentada (PASQUALINI, 2009; MELLO, 2007).

A educação infantil realizada por creches e pré-escolas é definida nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil como um espaço institucional que contempla uma instituição pública e/ou privada que educa e atende crianças de 0 a 5 anos. Esse espaço é organizado e fiscalizado pelos órgãos competentes do sistema educacional e, portanto, cabe ao Estado garantir sua disponibilidade (BRASIL, 2010).

No documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009), encontramos um caminho infalível para as escolas de educação infantil. Os documentos fornecidos explicam claramente o que as crianças pequenas têm direito a experimentar:

As recomendações pedagógicas para a educação infantil devem garantir às crianças a oportunidade de aprender diferentes línguas e o direito de brincar, conviver e interagir com outras crianças. Os eixos “interação” e “brincar” são necessários e norteiam o trabalho da fase escolar ao desenvolver experiências sensoriais, expressivas e físicas que promovam amplo movimento, respeito ao espaço, ritmo e desenvolvimento. Cabe, portanto, à escola estimular a curiosidade, a exploração, o fascínio, o questionamento e o conhecimento dos mundos físico e social nas crianças, estimulando o contato e a interação com diversas manifestações e expressões (BRASIL, 2010).

Estudos em teoria histórico-cultural apontam que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento. Para os pesquisadores desse ramo da teoria, é preciso identificar condições adequadas de aprendizagem, desde a formação de educadores infantis até a

compreensão do papel das ações educativas desses profissionais no processo de humanização das crianças pequenas (MELLO, 2007).

Em cada momento da vida, há uma maneira melhor de uma criança se conectar com o mundo e dar sentido à sua experiência. Em vez de restringir a infância promovendo a escolarização das crianças, é necessário repensar o conteúdo educacional e os métodos educacionais para garantir que as experiências fundamentais do desenvolvimento integral de uma criança sejam alcançadas em todas as fases. Por isso, é importante refletir sobre como as práticas pedagógicas na educação infantil estabelecem condições específicas para a participação emocional e psicológica de cada criança no processo de humanização (COUTO, 2013; LIMA; AKURI; VALIENGO, 2018). “Para a teoria histórico-cultural, as crianças aprendem quando são sujeitos das situações vividas.

Na escola da infância, na creche requer que organizemos o espaço, o tempo, as relações e as atividades de modo a promover esse agir das crianças [...]” (MELLO, 2017, p. 41).

Ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), notou-se que as ações educativas devem garantir direitos básicos da criança como o tempo para brincar, criar, pensar, movimentar, expressar, comunicar, cantar e expressar emoções. Muitas vezes, as primeiras manifestações da linguagem ocorrem por meio do brincar, imbuído de significado que a criança atribui, o que a possibilita planejar e expressar suas ações nos espaços em que vive (COUTO, 2013; LIMA; AKURI; VALIENGO, 2018).

Os processos de desenvolvimento das crianças são entendidos em termos de sua participação no ambiente social. É preciso analisar como ela participa das atividades de educação infantil para verificar se essas atividades são significativas para ela para que suas qualidades humanísticas possam se desenvolver nesse caminho (COSTA; MELLO, 2017).

O processo pedagógico mediado pelas distintas linguagens requer um trabalho cuidadosamente planejado, sistemático e intencional, para que possa cumprir o papel de promover o desenvolvimento das linguagens infantis. E mais, deve ocorrer, na creche, tendo por base uma multiplicidade de interações: entre as

crianças, entre nós e as crianças, com as famílias, com a comunidade. [...] É preciso que haja interação pedagógica de nossa parte, professoras e professores, mediadores das primeiras apropriações de bebês e crianças pequenas nesse espaço (NOGUEIRA, 2017, p. III).

Dessa forma, apontamos a importância de trazer as crianças para a pré-escola e de considerar e descrever esse espaço como um lugar para elas se conectarem, brincarem, imaginarem, assumirem papéis, aprenderem e se desenvolverem (GRACILIANO, 2014; LEONTIEV, 2010; MELLO, 2007). A pré-escola precisa ser um lugar onde haja um sentimento de pertencimento e direito em todos os momentos da infância. Para tanto, ressaltamos a relevância dos estudos do desenvolvimento humano na perspectiva da teoria histórico-cultural.

## 2.2. A brincadeira e suas possibilidades na pré-escola

O ensaio sobre a teoria histórico-cultural reafirma a importância fundamental da educação na vida das crianças. Ao entender que o desenvolvimento acontece por meio da aprendizagem, fica claro que ela aprende desde o momento em que nasce. Além disso, em cada fase da vida há uma forma especial de interação entre a criança e o ambiente, adaptada à cultura e ao desenvolvimento (MELLO, 2017).

Analisa-se o desenvolvimento humano a partir de uma perspectiva histórica e cultural, enfatizando que a comunicação com os adultos é necessária para o processo de humanização das crianças. Em cada etapa, a atividade principal é a melhor forma de a criança se conectar com a realidade. Por meio dessa atividade, processos mentais específicos têm significado e podem ser reorganizados. A atividade principal cria, assim, uma relação viva entre a criança e sua realidade (LEONTIEV, 2010).

A pesquisa de Pasqualini (2009, 2013) propõe as principais atividades que orientam o desenvolvimento humano com base na teoria histórico-cultural: comunicação emocional direta infantil, atividades de manipulação de objetos, o jogo de papéis ou faz de conta, atividades de aprendizagem, comunicação pessoal íntima e atividades profissionais. Neste estudo, focamos nas atividades de jogo de papéis/faz de

conta, que correspondem à etapa de escolaridade obrigatória das crianças na educação infantil.

Desde o nascimento, os bebês precisam de atenção e cuidados de adultos. Com o tempo, outro relacionamento se desenvolve entre os dois, colocando a criança no novo relacionamento. A comunicação de um bebê começa com choro, gritos, gestos e movimentos. Os adultos estimulam a necessidade de comunicação das crianças, atividade considerada comunicação emocional direta com os adultos (PASQUALINI, 2009, 2013).

Quando olhamos para o bebê procurando o que ele é capaz de fazer em vez de olhar para aquilo que ele ainda não consegue fazer, percebemos como ele se relaciona com o mundo por meio do olhar, do gesto, do movimento, por meio daquilo que pega, olha, leva à boca, O bebê sente o mundo e se comunica por meio do seu corpo; suas sensações confundem percepção com emoção. Por isso é tão importante a forma como a pessoa adulta toca o bebê, como anuncia ao bebê sua presença e sua intenção antes de tocá-lo, de tirá-lo do berço ou do chão, de trocá-lo de ambiente, de interromper aquilo que ele está fazendo. Mesmo o bebê não entendendo exatamente o que a pessoa adulta fala, sabe que algo vai acontecer com ele e se prepara para isso (MELLO, 2017, p. 43).

Durante o primeiro ano de vida, inicia-se a formação do processo de comunicação por meio da troca emocional entre adulto e bebê. Como resultado, os adultos apresentam objetos para as crianças, promovendo a apropriação das ações sensório-motoras. No final do primeiro ano até por volta dos três anos, na primeira infância, com a apropriação da linguagem, a criança começa a perceber os objetos, dando-lhes significado social, período marcado pelo desenvolvimento da manipulação de objetos. Nesse período, o papel da escola infantil é ampliar o repertório da criança, bem como servir como possível recurso didático para facilitar novos aprendizados.

Um exemplo, para ilustrar a correspondência desse período do desenvolvimento, em que as ações com objetos impulsionam aprendizagens, mas que precisam ser direcionadas em articulação com os objetivos conteúdos metodologias, pode ser a construção de uma horta coletiva, em algum espaço externo da sala de aula. Vejamos as possíveis relações e ações de ensino que podem ser desencadeadas: a partir da área de conhecimento ciências da natureza, ao trabalhar o conteúdo plantas, para além de classificar, pintar ou observar, é possível enriquecer a forma de ensinar com a preparação e manuseio da terra, com as mãos e com os instrumentos próprios, manusear sementes, raízes, folhas, frutos; selecionar quais plantas podem ser plantadas, o que precisarão para crescer e se desenvolver, propor experiências, instigar a

curiosidade das crianças por meio de perguntas desencadeadoras que impulsionem o levantamento de hipóteses e movimentem seu pensamento na ação com os recursos que estão sendo disponibilizados e, intencionalmente, provocadas a manipular. Essas ações de aprendizagem permitem conquistas qualitativamente novas, em termos de funções psíquicas, como sensações, percepção, memória, entre outras, como também propicia aproximações com os fenômenos da natureza, suas transformações, suas leis, provocando na criança, ações de manipulação direcionada por conteúdos que instiga novos interesses e novos motivos (LAZARETTI; MELLO, 2018, p. 126).

Originalmente, a relação se tratava entre a criança e o adulto social, agora o foco está na relação entre a criança e o objeto social, que é mediada pelo adulto. O objeto está imbuído de significado social e, portanto, requer a participação de adultos para apresentar os padrões de comportamento social das ferramentas produzidas culturalmente. Essa atividade é formada por meio do contato com ferramentas e do uso de palavras para expressar o desejo. A linguagem delinea a linha central do desenvolvimento nessa idade e, como resultado, a criança tem uma relação diferente com o meio social.

No entanto, o desenvolvimento da assimilação e o desenvolvimento da linguagem estão intimamente relacionados nesta fase. Assim, a relação com o papel do adulto intermediário é fundamental, não apenas para fornecer às crianças objetos de uso livre, mas para mediar o processo de apropriação desses objetos, apresentando a forma de ação social para cada um deles (LAZARETTI; MELLO, 2018; MELLO, 2007; PASQUALINI, 2009, 2013).

Trata-se de um período em que tem preponderância o desenvolvimento da esfera das possibilidades operacionais técnicas da criança. O que está em questão é assimilar os modos socialmente elaborados de ações com objetos. Se anteriormente tinha centralidade a relação criança-adulto social, mediada pelos objetos, agora ganha destaque a relação criança-objeto social (mundo das coisas), mediada pelo adulto (PASQUALINI, 2013, p. 85).

“Com ações de ensino desencadeadoras de ações de aprendizagem, ao manipular os objetos, elementos da natureza e da cultura humana, na criança produzem-se interesses cada vez mais complexos e ela anseia compreender as relações entre as pessoas e suas funções sociais” (LAZARETTI; MELLO, 2018, p. 127).



Assim, por volta dos três aos seis/sete anos de idade, ao se apropriar da função social de um objeto, a criança passa a se interessar pelo significado social do comportamento e das relações sociais do adulto que utiliza o objeto cultural.

O jogo de papéis é uma atividade na qual as crianças vivenciam as ações dos adultos e manuseiam objetos de maneira semelhante à dos adultos. O interessante dessa atividade é que seu foco não está no resultado da ação, mas na própria ação e no próprio processo. Ao analisar as brincadeiras em família, as crianças podem ser percebidas como recordadoras de eventos que marcam sua relação com o ambiente e as formas como os objetos têm significado na vida social (COUTO, 2013; PASQUALINI, 2013).

Para garantir esses saltos qualitativos no desenvolvimento da criança nesse período do desenvolvimento, as ações de ensino devem ser direcionadas para enriquecer o repertório de conhecimento, vivências e experiências das e nas relações humanas, como também produzir novos interesses e motivos para outras esferas de conhecimento da realidade humana, ou seja, os conteúdos de ensino. Voltemos ao exemplo anterior, a horta coletiva. As conquistas do desenvolvimento provocam novas relações com esse mesmo recurso didático. Nesse período, a criança, além de manipular as ferramentas de jardinagem e outros instrumentos, manusear sementes, plantas, raízes, pode assumir o papel do jardineiro, do agricultor e compreender todas as ações e operações dessa função social, como também e, concomitantemente, a compreensão com o conteúdo plantas alcança novas e complexas relações e se convertem em novas ações de aprendizagem. Ao aprender sobre as plantas, para além de percepções imediatas, a criança começa a estabelecer relações sobre esses fenômenos naturais, que movimentam seu pensamento, conduzem-na a levantar hipóteses, procurar respostas, fomentar dúvidas e instigar a curiosidade pelo mundo (LAZARETTI; MELLO, 2018, p. 129).

Aquele momento em que a criança manifesta o desejo de compreender o mundo que a cerca nos faz refletir sobre o processo de ensino da educação infantil. A pesquisa de Lima, Akuri e Valiengo (2018) mostra que nesta fase do desenvolvimento psicológico, o papel fundamental dos professores é tornar as crianças conscientes do mundo ao seu redor, planejando espaço, tempo, materiais e relações para garantir o direito de brincar.

Na organização do espaço lúdico, a maioria das atividades realizadas na escola são decididas pelas professoras. Muitas vezes, muitos dos momentos que adultos e crianças passam em um ambiente escolar são projetados para ocupar o tempo de crianças pequenas. Como resultado, notamos que o tempo de jogo era curto e pouco frequente.

Essa é uma situação preocupante que prejudica o aprendizado e o desenvolvimento da criança, pois toda vez que uma criança brinca, ela se desenvolve (LIMA; AKURI; VALIENGO, 2018).

Diante disso, muitas práticas de ensino não permitem às crianças tempo para a infância, aprendizagem e humanização. O estudo de Lima, Akuri e Valiengo (2018) mostra que as crianças são vistas como alunos, enquanto a infância é vista como a etapa de preparação para o ensino fundamental. As crianças só podem levar seus brinquedos para a escola uma vez por semana, sugerindo que dificilmente brincam e têm pouco tempo para desenvolver suas expressões.

Muitos materiais/brinquedos são guardados em armários e, muitas vezes, os materiais que estão disponíveis são aqueles que interessam aos professores. Mesmo diante dessa situação alarmante, as professoras que participaram do estudo apontaram que o brincar é necessário na educação infantil, e que por meio dessas atividades, as crianças têm maior prazer no aprendizado e no desenvolvimento (LIMA; AKURI; VALIENGO, 2018).

Também é importante destacar como as escolas de educação infantil organizam os momentos lúdicos, que precisam ser organizados para que as crianças tenham a oportunidade de escolher seus companheiros, brinquedos, jogos e objetos, e os espaços que lhes permitem brincar. Por isso, os professores devem estar presentes e não determinados a limitar o comportamento das crianças, mas a compartilhar esses momentos observando como elas brincam, se relacionam, escolhem, se movimentam e deixar que desempenhem seus papéis na brincadeira. Portanto, a brincadeira de papéis, como principal atividade da educação infantil, permite que as crianças brinquem livremente no tempo e no espaço, gerando novos interesses e necessidades (LAZARETTI; MELLO, 2018).

Por isso, é tarefa da escola de educação infantil ampliar o círculo de contatos com a realidade da criança. É tarefa do professor transmitir à criança conhecimentos sobre o mundo, não só porque a criança tem direito a conhecer o mundo em que vive para além dos limites estreitos da sua experiência

individual, mas porque esses conhecimentos serão justamente a matéria-prima da brincadeira infantil (PASQUALINI, 2013, p. 90).

A partir da brincadeira de faz-de-conta, as crianças dividem seus personagens e os representam expressando atitudes que caracterizam o significado de suas ações. As funções desenvolvidas em atividades com adultos tornam-se interessantes quando a criança transfere o uso de objetos assimilados em uma ação para outras atividades. Assim, a apresentação e desenvolvimento de papéis dá sentido a essas ações e relações humanas nas atividades humanas. Portanto, a dramatização social está relacionada à forma como as pessoas se relacionam, e os temas representados podem mudar no decorrer do jogo (MARCOLINO, 2013; MELLO, 2007; PASQUALINI, 2009).

Ao longo do desenvolvimento do jogo, é necessário proporcionar condições para o surgimento de novos temas, tendo em conta os brinquedos disponibilizados, bem como o espaço destinado às crianças. Para algumas crianças mais novas, o significado da brincadeira é representar as ações dos personagens, enquanto para as crianças mais velhas, é simbolizar as relações pessoais dos personagens. Então, por meio do brincar, a criança reconhece e compreende as atividades humanas e as relações sociais, e o professor passa a ter um papel essencial na apresentação do conteúdo e na discussão de papéis (MARCOLINO, 2013).

## CONCLUSÃO

A compreensão do brincar como um direito fundamental da criança no processo de humanização, e o fato de o brincar de faz-de-conta na educação infantil ser uma discussão relevante da criança em desenvolvimento e ampliação de seu repertório, justifica a escolha de temas para o desenvolvimento deste estudo.

Ao invés de abreviar a infância por meio das práticas educativas de antecipação da frequência escolar, há a necessidade de aprimorar essas práticas para garantir que as crianças de todas as idades ganhem as experiências necessárias para o desenvolvimento que ocorre nos anos pré-escolares (MELLO, 2015).

A brincadeira de faz-de-conta é uma forma muito importante de aprendizagem na pré-escola, e decorre da relação entre crianças, pessoas mais experientes e o mundo ao seu redor. Na educação infantil, a apropriação cultural pode ser usada para construir relações que ajudem as crianças a compreender o mundo.

Através do brincar imaginário, as crianças usam e ativam processos de imaginação, pensamento, linguagem, criação, além de construir relações e desenvolver funções sociais de usar um objeto para representar outro, ressignificando-o e contribuindo em seu processo de humanização e desenvolvimento.

Neste artigo, observamos que existe uma carência de momentos qualitativos de expressão, criação, pensamento e relações sociais por meio do brincar. Portanto, é necessário repensar as recomendações feitas na educação infantil para criar os meios e as condições para promover o desenvolvimento infantil.

Ao defender as crianças como sujeitos de direitos, destacamos a necessidade de pesquisas e assessorias para garantir a efetivação do direito de brincar na educação infantil. Nesse sentido, o estudo da teoria histórico-cultural pode servir como referência relevante para pensar o brincar infantil e suas possibilidades.

## REFERÊNCIAS

ABOUD, L. O. **Os cantos estão arrumados. E agora, professora? O papel docente nas brincadeiras de faz de conta com crianças da Educação Infantil.** 2018. 91p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas-SP, 2018.

AMBRA, K. **A avaliação da brincadeira de faz de conta por meio do ChIPPA: perspectivas para a prática pedagógica na Educação Infantil.** 2018. 207 p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei de 20 de dezembro de 1996. Brasília. DF.2013. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm) Acesso em agosto de 2022.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianas**. Braslia, DF: MEC/SEB, 2009. Disponvel em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em 04 de agosto de 2022.

COSTA, S. A. da; MELLO, S. A.M. (Orgs.). **Teoria Histrico-Cultural na Educao Infantil: conversando com professoras e professores**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2017.

COUTO, N. S. **O papel regulador da linguagem no jogo de papais: alunos na escola, crianas na vida**. 2013. 292p. Tese (Doutorado em Educao). Faculdade de Filosofia e Cincias de Marlia, Universidade Estadual Paulista Jlio de Mesquita Filho, Marlia, 2013.

GALVÃO, C. M.; SAWADA, N. O.; TREVIZAN, M. A. **Reviso sistematca: recurso que proporciona a incorporao das evidncias na prtica da enfermagem**. Revista Latino-americana de Enfermagem, [s.l.], v. 12, n. 3, p. 549-556, 2004.

GIL, A. C. **Como classificar as pesquisas**. In: GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. So Paulo: Atlas, 2002.

GOBBO, G. R. R. **O desenvolvimento da imaginao infantil mediado por gneros discursivos e objetivado em desenhos e brincadeiras de papais sociais**. 2018. 291p. Tese (Doutorado em Educao). Faculdade de Filosofia e Cincias, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marlia, 2018.

GRACILIANO, E. C. **Organizao do ensino pr-escolar: o que dizem as pesquisas da teoria histrico-cultural?** 2014. 126p. Dissertao (Mestrado em Educao) –Universidade Estadual de Maring, Maring, 2014.

LAZARETTI, L. M.; MELLO, M. A. **Como ensinar na educao infantil? Reflexes sobre a didtica e o desenvolvimento da crianca**. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA L. A.; AGUDO, M. M. (Orgs.). *Pedagogia Histrico-Crtica: Legado e Perspectivas*. 1. ed. Uberlndia: Navegando, 2018.

LEONTIEV, A. **Uma contribuio a teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Traduo: Maria da Penha Villa Lobos. 11. ed. So Paulo: Icone, 2010b.

LIMA, E. A. de; AKURI, J. G. M.; VALIENGO, A. **Brincadeiras na Educao Infantil: possibilidade de humanizao e direito fundamental da crianca**. *Zero-a-seis*, [s.l.], v. 20, n. 38, p.360-374, 2018.

MANICA, A. P. **Brincar/jogo de papéis sociais e a educação infantil à luz da psicologia histórico-cultural.** 2018. 93 p. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

MARCOLINO, S. **A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais.** 2013. 185 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, 2013.

MELLO, S. A. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural.** *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, 2007.

MELLO, S. A. **Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação da pequena infância.** *Cadernos de Educação*, [s.l.], n. 50, p. 01-12, 2015.

MELLO, S. A. **Bebês e crianças pequenininhas como sujeitos: participação e escuta.** In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (Orgs.). *Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores.* 1.ed. Curitiba: CRV, 2017.

MOYA, D. de J.; SFORNI, M. S. de F.; MOYA, P. T. **Temas e conteúdo do jogo de papéis: sinalizando caminhos para a atuação pedagógica com a atividade lúdica na educação infantil.** *Revista Contexto & Educação*, [s. l.], v. 34, n. 109, p. 121-133, 2019.

NOGUEIRA, A. A. **Compreendendo o desenvolvimento da fala no interior da creche.** In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (Orgs.). *Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores.* 1. ed. Curitiba: CRV, 2017.

1373

PASQUALINI, J. C. **A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil.** *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009.

PASQUALINI, J. C. **Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas.** In: MARSIGLIA, A. C. G. *Infância e pedagogia histórico-crítica.* Campinas: Autores Associados, 2013.

PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. de M. **Pedagogia Histórico-crítica: legado e perspectivas.** In: LAZARETTI, L. M.; MELLO, M. A. *Como ensinar na educação infantil? Reflexões sobre a didática e o desenvolvimento da criança.* Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SILVA, M. A. da. **O brincar de faz de conta da criança com autismo: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural.** 2017.133 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.