



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

JULIANY XAVIER DE SOUSA

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL
(2009): REPERCUSSÕES NAS PRODUÇÕES ACADÊMICO-CIENTÍFICAS
BRASILEIRAS QUE ABORDAM O BRINCAR NAS CRECHES E PRÉ-ESCOLAS

SANTARÉM-PA

2023

JULIANY XAVIER DE SOUSA

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL
(2009): REPERCUSSÕES NAS PRODUÇÕES ACADÊMICO-CIENTÍFICAS
BRASILEIRAS QUE ABORDAM O BRINCAR NAS CRECHES E PRÉ-ESCOLAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, como parte dos requisitos para defesa do Mestrado em Educação – Área de concentração: Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias, sob orientação da Professora Doutora Sinara Almeida da Costa.

SANTARÉM-PA

2023

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/Ufopa

S725d Sousa, Juliany Xavier de
Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (2009): repercussões nas produções acadêmico-científicas brasileiras que abordam o brincar nas creches e pré-escolas./ Juliany Xavier de Sousa. – Santarém, 2023.
97 p. : il.
Inclui bibliografias.

Orientadora: Sinara Almeida da Costa.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Mestrado Acadêmico em Educação.

1. Currículo. 2. Diretrizes. 3. Brincadeira. I. Costa, Sinara Almeida da, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 372

Bibliotecária - Documentalista: Renata Ferreira – CRB/2 1440



Universidade Federal do Oeste do Pará
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA Nº 102

Aos vinte e oito dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e três, às nove horas, por meio de videoconferência Google Meet, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Drs(as). Profa. Dra. Sinara Almeida Costa (orientadora e presidente), Profa. Dra. Maria de Fátima Sousa Lima (membro externo) e Profa. Dra. Eleny Brandão Cavalcante (membro interno) a fim de arguirem a mestranda JULIANY XAVIER DE SOUSA, com a dissertação intitulada "DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (2009): REPERCUSSÕES NAS PRODUÇÕES ACADÊMICO-CIENTÍFICAS BRASILEIRAS QUE ABORDAM O BRINCAR NAS CRECHES E PRÉ-ESCOLAS". Aberta a sessão pela presidente, coube a candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as arguições, a candidata respondeu e, após as deliberações na sessão secreta foi:

- Aprovada, fazendo jus ao título de Mestre em Educação.
 Reprovada.


Dra. MARIA DE FÁTIMA SOUSA LIMA, UFOPA

Examinadora Externa ao Programa


Dra. ELENY BRANDÃO CAVALCANTE, UFOPA

Examinadora Interna


Dra. SINARA ALMEIDA DA COSTA, UFOPA

Presidente


JULIANY XAVIER DE SOUSA

Mestranda

*Às minhas filhas: Julyandra, Myllena, Anne Lis e
Anna Julia, meus quatro elementos*

AGRADECIMENTOS

A Jesus Cristo, minha força interior a quem professo minha fé.

A minha Orientadora, Professora Dra. Sinara Almeida da Costa, pessoa a quem admiro e que embora reconhecendo minhas dificuldades, me impulsionou a sempre prosseguir, me repassando conhecimentos que me possibilitaram muitos aprendizados até então desconhecidos.

Aos membros da banca de qualificação e de defesa, Professor Dr. Hergos Ritor Froes Couto e Prof. Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz, pela disponibilidade, pela colaboração e pela partilha de seus conhecimentos muito valiosos para o andamento deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós graduação em Educação–PPGE- UFOPA.

Aos colegas da turma de mestrado 2020, pelos momentos de parceria em meio a maneira atípica que nossa turma estudou, pela força que foi dada uns aos outros nos momentos de perda em meio à Pandemia.

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil- GEPEI, pelas discussões travadas que me possibilitaram evoluir como profissional e como pessoa, em especial a Luclecia, Janaína e Simone Kelly que foram minhas companheiras de caminhada.

A Odavilma Pompermaier, grande incentivadora, obrigada pelos direcionamentos dados com carinho e paciência.

Aos meus pais Anacleto e Julia (in memoriam), pelo apoio e pelo amor a mim dedicado.

Aos meus irmãos: Josivany, Joannys, Jorgean, Josiany e Jonnys pelo carinho, respeito e pelas boas risadas que damos quando estamos juntos.

Aos meus quatro elementos: Julyandra, Myllena, Anne Lis e Anna Julia, pelo, amor, admiração, apoio e paciência nos momentos de ausência.

Ao meu companheiro de caminhada meu esposo Raymmond Klebbert de Sousa.

A minha Coordenadora Ronilce de Jesus Dias dos Santos e minha pedagoga Rose Mary Cavalcante Dias por sempre acreditarem que eu seria capaz, pelo ombro que algumas vezes precisei e por acreditar, assim como eu que as crianças são sementes produtivas em nossas mãos.

A UMEI Os Três Pastorinhos que tem sido meu laboratório, onde começaram minhas inquietações e onde pude perceber, através desta pesquisa, que é possível uma educação de qualidade onde primeira infância deve ser preservada e as experiências podem ser enriquecidas a cada dia. Muito obrigada!

Brincar com a criança não é perder tempo, é ganha-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados, tolhidos e enfileirados em uma sala de aula sem ar, com atividades mecanizadas, exercícios estéreis, sem valor para a formação dos homens críticos e transformadores de uma sociedade.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar as repercussões das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil–DCNEI (2009) nas produções acadêmico-científicas brasileiras que abordam o tema brincar nas creches e pré-escolas, pretendendo, especificamente apresentar as concepções de brincadeira presentes nas produções acadêmico-científicas brasileiras a partir da promulgação das diretrizes, do ano de 2010 ao ano de 2022; investigar, a partir das concepções sobre o brincar, como essa atividade vem acontecendo no cotidiano das creches e pré-escolas de acordo com as produções encontradas, e identificar os principais desafios apontados pelos trabalhos analisados, que impedem de tornar as brincadeiras eixos norteadores das práticas na EI. Os pressupostos teóricos do trabalho estão fundamentados em uma perspectiva Histórico Cultural de Vigotski (1995, 2000, 2008, 2010, 2018) e seus colaboradores, Leontiev (2004, 2010), Luria (2010), Elkonin (2009) e de autores contemporâneos como: Barbosa (2016, 2020), Duarte (2004), Mello (2007, 2010, 2015), Mukhina (1996), Prestes (2012) entre outros autores que contribuíram com a pesquisa. Recorreu-se ainda aos documentos oficiais das principais legislações que regem a Educação Infantil no país tendendo sua organização curricular. Para contextualizar o problema de pesquisa visando ampliar o entendimento acerca das brincadeiras e como elas tem sido vistas nas pesquisas, realizou-se um levantamento bibliográfico nas plataformas de pesquisa: Google Acadêmico, Revista Scientific Eletronic Library Online (SCIELO) e Research Gate. Do ponto de vista metodológico, este trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica, a partir das análises realizadas e extraídas doravante o levantamento do estado da arte seguindo aos seguintes critérios de inclusão: o texto deveria se tratar de um artigo científico; o ano de publicação estar dentro do recorte temporal estabelecido pela pesquisa; O artigo deveria apresentar através do título, a brincadeira na Educação Infantil. O resumo deveria abordar as DCNEI (2009). De acordo com os objetivos específicos deste trabalho, as análises do texto foram divididas em três categorias: As concepções de brincadeira; Práticas pedagógicas; Desafios. Como resultado, observou-se que algumas vezes a brincadeira ainda é vista como uma atividade natural do ser humano, contrapondo a concepção desta atividade como prática social, imprescindível para o desenvolvimento e aprendizagem principalmente na infância também encontrada nas análises. Observou-se ainda que o brincar ainda precisa ser melhor desenvolvido dentro das instituições de Educação Infantil levando em consideração os eixos Norteadores da DCNEI (2009) que são as interações e brincadeiras, deixando assim, de ser vista ou usada apenas com fins didáticos ou prêmio por bom comportamento.

Palavras- Chave: Currículo. Diretrizes. Brincadeira.

ABSTRACT

This work aimed to analyze the repercussions of the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education – DCNEI (2009) in Brazilian academic-scientific productions that address the theme of playing in day care centers and preschools, intending, specifically, to present the concepts of play present in the productions Brazilian academic-scientific institutions from the promulgation of the guidelines, from the year 2010 to the year 2022; to investigate, from the conceptions about playing, how this activity has been happening in the daily life of day care centers and preschools according to the productions found, and to identify the main challenges pointed out by the analyzed works, which prevent games from becoming the guiding axes of practices in EI. The theoretical assumptions of the work are based on a Historical Cultural perspective of Vygotsky (1995, 2000, 2008, 2010, 2018) and his collaborators, Leontiev (2004, 2010), Luria (2010), Elkonin (2009) and contemporary authors such as : Barbosa (2016, 2020), Duarte (2004), Mello (2007, 2010, 2015), Mukhina (1996), Prestes (2012) among other authors who contributed to the research. The official documents of the main legislations that govern Early Childhood Education in the country were also used, tending to its curricular organization. To contextualize the research problem in order to broaden the understanding of games and how they have been seen in research, a bibliographic survey was carried out on research platforms: Google Scholar, Revista Scientific Electronic Library Online (SCIELO) and Research Gate. From the methodological point of view, this work is a bibliographical research, based on the analyzes carried out and extracted from the state-of-the-art survey following the following inclusion criteria: the text should be a scientific article; the year of publication is within the time frame established by the research; The article should present, through the title, play in Early Childhood Education. The summary should address the DCNEI (2009). According to the specific objectives of this work, the text analyzes were divided into three categories: The conceptions of play; Pedagogical practices; Challenges. As a result, it was observed that sometimes play is still seen as a natural human activity, opposing the conception of this activity as a social practice, essential for development and learning, especially in childhood, also found in the analyses. It was also observed that playing still needs to be better developed within Early Childhood Education institutions, taking into account the guiding axes of DCNEI (2009) which are interactions and games, thus ceasing to be seen or used only for didactic purposes or prize for good behavior.

Keywords: Curriculum. Guidelines. Joke.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB- Câmara de Educação Básica

CMEI- Centro Municipal de Educação Infantil

CNE- Conselho Nacional de Educação

COEPRE – Coordenação de educação Pré - Escolar

DCNEI- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

EI- Educação Infantil

FPS- Funções Psíquicas Superiores

GEPEI- Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação

PNE- Plano Nacional de Educação

PNEI- Parâmetros Nacionais da Educação Infantil

RCNEI- Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

THC- Teoria Histórico Cultural

UMEI- Unidade Municipal de Educação Infantil

ZDI – Zona de Desenvolvimento Iminente

LISTA DE QUADROS

Quadro I- Concepções de currículo nos documentos do MEC.....	26
Quadro II- Trabalhos encontrados a partir do ano de publicação que trazem no título os descritores “brincadeira na EI” e no resumo apontam as DCNEI (2009), no recorte temporal de 2010 a 2022.....	47
Quadro III- Produções encontradas nos bancos de dados consultados organizados por autoria, título, palavra-chave e ano de publicação.....	48

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	17
2.1 As propostas curriculares para a Educação Infantil: da visão assistencialista à educacional.....	17
2.2 A brincadeira na Educação Infantil dentro da esfera curricular	20
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	30
3.1 Abordagem Metodológica.....	30
3.2 Os procedimentos da pesquisa	31
4 ANÁLISE DOS DADOS: PRODUÇÕES ACADÊMICO-CIENTÍFICAS BRASILEIRAS SOBRE A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA DCNEI (2009): o que mostram as pesquisas e o que falam os autores	34
4.1 Concepções de brincadeira	39
4.2 Práticas Pedagógicas	48
4.3 Desafios.....	52
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
REFERÊNCIAS	62
ANEXO.....	70

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, o tema currículo tem deixado de ser concebido como uma área técnica, idealizada por uma teoria tradicional voltada para apontar procedimentos centrados em atingir eficientes métodos, em geral, voltados à produtividade, para dar espaço às discussões mais voltadas às complexas conexões entre currículo, cultura e sociedade. Desta forma, em uma tradição crítica do currículo, Moreira e Silva (2002) apontam que este tem se guiado por questões sociológicas, políticas e epistemológicas dentro de uma perspectiva em que é considerado “um artefato social e cultural” (p.07).

Na Educação Infantil – EI, a temática acerca do currículo tem gerado inúmeras proposições no meio acadêmico objetivando, em muitos casos, esclarecer o que seria considerado no trabalho docente quando se trata do desenvolvimento e da aprendizagem de bebês e crianças pequenas.

Baseada em uma teoria crítica do currículo, Oliveira (2010, p. 6) o apresenta como uma proposta educativa que reconhece “o valor das interações das crianças com outras crianças e com parceiros adultos e a importância de se olhar para as práticas culturais, destacando a brincadeira como atividade privilegiada na promoção do desenvolvimento nesta fase da vida humana”.

Na busca de aprofundar as concepções e discussões sobre o currículo, o documento *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil* (BRASIL, 1996b), traz uma preocupação inicial quanto a escolha de um termo apropriado para se tratar do tema, uma vez que “os termos currículo e proposta pedagógica têm sido utilizados com diferentes sentidos, em diversos contextos da educação em geral e da educação infantil” (BRASIL, 1996b, p. 13).

É necessário se compreender que:

definir currículo ou proposta pedagógica não é tarefa simples. Currículo é palavra polissêmica, carregada de sentidos construídos em tempos e espaços sociais distintos. Sua evolução não obedece a uma ordem cronológica, mas se deve às contradições de um momento histórico, assumindo, portanto, vários significados em um mesmo momento (BRASIL, 1996, p. 19).

Baseada na análise do documento, ao definir currículo, Kishimoto (1996b, p. 13) diz que se trata de uma "explicitação de intenções que dirigem a organização da escola visando colocar em prática experiências de aprendizagem consideradas relevantes para crianças e seus

pais", enquanto proposta pedagógica é definida como "explicitação de qualquer orientação presente na escola ou rede, não implicando necessariamente o detalhamento total da mesma".

De acordo com a autora, a diferença entre os termos determina o currículo como algo mais específico, enquanto proposta pedagógica seria algo mais amplo, advindo dos programas governamentais ou das redes de ensino.

Ao observar a distinção dos termos proposta por Mello e Machado (1996b), em que as autoras elegem o que, segundo elas, seria o mais adequado para o campo da EI, Mello propõe o termo propostas Psicopedagógicas, enquanto Machado propõe o termo Projeto Educacional Pedagógico (BRASIL, 1996b), ambas pensando no atendimento integral e parcial de crianças de 0 a 5 anos.

Em contrapartida, Kramer e Oliveira (1996b) apresentam concepções semelhantes acerca do currículo e proposta pedagógica e não estabelecem diferença conceitual entre os termos, pois os compreendem de forma ampla, dinâmica e flexível.

Para as autoras, tanto o currículo quanto propostas pedagógicas reúnem base teórica, diretrizes práticas nelas fundamentadas e aspectos de natureza técnica que viabilizam sua concretização.

Partindo desse pressuposto, Kramer (1996b, p. 18) afirma que “uma proposta pedagógica é um caminho, não um lugar”, ou seja, ela tem uma história que precisa ser contada, nasce de uma realidade que pergunta e que também busca uma resposta, um diálogo.

Considerando as divergências e as similaridades entre as concepções e pensamentos das autoras, é importante ressaltar que suas contribuições no documento: “expressam visões mais amplas do que as antigas conceituações de currículo como as sequências de disciplinas ou conjunto de experiências de aprendizagem oferecidas pela escola” (BRASIL, 1996b, p. 20).

O texto, no entanto, apresenta em som uníssono entre as autoras, uma preocupação com o contexto histórico social do currículo, seus valores e concepções e a necessidade de considerar os aspectos institucionais de sua definição e implementação.

Oliveira (2011) enfatiza que o currículo é um importante “elemento mediador” na relação entre a realidade cotidiana, seus valores, necessidades, conflitos vividos e a realidade social mais ampla que envolve outras concepções e visões de mundo.

A autora apresenta o currículo como uma proposta coletiva que não deve ser predeterminada, pois implica escutar os profissionais envolvidos, suas ideias e decisões e o mais importante, sua elaboração deve envolver a sensibilidade de ver e ouvir a criança.

Atualmente, a legislação nacional reconhece através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009) que o currículo é:

Um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p. 12).

Lima e Akure (2017) chamam de currículo vivo, as escolhas teórico-metodológicas que impedem o engessamento e a fragmentação de conteúdos, valorizando na EI a “comunicação emocional, atividade autônoma com os objetos e a brincadeira” (p. 117). Segundo Vigotski (2008, 2018b), Elkonin (2009), Leontiev (2010) e pesquisadores contemporâneos, tais como Mukhina (1996), Barbosa (2009) e Mello (2007, 2010), a brincadeira é a atividade¹ que guia o desenvolvimento infantil, especialmente na pré-escola, proporcionando à criança compreender melhor o mundo que a cerca e a constituir sua personalidade humana consciente.

Para a Teoria Histórico Cultural - THC, o brincar não é concebido como um fenômeno natural ou biológico, mas provocado pelas condições sociais e culturais ao longo da história (ELKONIN, 2009).

Para Vigotski (2000), a essência da brincadeira é a criação de uma nova relação entre situações do pensamento e situações reais, podendo ser vista como atividade condutora que contribui para o desenvolvimento infantil.

O autor define o brincar como uma situação imaginária em que a criança vai preenchendo suas necessidades, que mudam de acordo com o seu período etário. Esta atividade possibilita que a criança reproduza criativamente o que já é conhecido e construa o novo, de acordo com o cenário que é percebido por ela, podendo, assim, criar personagens reais ou imaginários, transformar os objetos, colocando em cena processos de imaginação e criação.

Assim, na escola da infância é necessário que a brincadeira tenha lugar de destaque com o intuito de oportunizar às crianças ambientes em que possam interagir com os brinquedos e objetos, individual e coletivamente.

¹ “A atividade principal é a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 2010, p. 65) de acordo com o autor, é através desta atividade que a criança alcança as experiências propostas de acordo com cada grupo etário.

Para que as brincadeiras aconteçam no ambiente escolar é necessária uma organização por parte do professor, prevendo tempo, espaço e materiais para esse fim. Dessa forma, o docente possui o papel de organizador do processo educativo através de uma prática planejada, de maneira a possibilitar experiências desafiadoras e motivadoras que promovam o desenvolvimento a partir das vivências.

Outrossim, esta atividade deve estar alicerçada em uma proposta em que o professor, a criança e o ambiente social, estejam envolvidos num processo trilateralmente ativo onde todos possuem igual importância (VIGOTSKI, 2003).

É importante lembrar que o brincar já vem sendo defendido como direito na Declaração Universal dos Direitos da Criança aprovada em 20 de novembro de 1959, destacada no princípio VII- “o direito à educação gratuita e ao lazer infantil” e fortalecida pela Convenção dos Direitos da criança em 1989 que enfatiza que “toda criança terá direito a brincar e a divertir-se, cabendo à sociedade e às autoridades públicas garantirem a ela o exercício pleno desse direito” (BRASIL, 1989).

Nacionalmente, o brincar como direito da criança é reconhecido pela Constituição Federal (1988), Art. 227, e aprofundado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990), citado em seu art. 16, inciso IV que diz: “o direito à liberdade compreende os aspectos: IV - brincar, praticar esportes e divertir-se (BRASIL, 1990).

Em 1998 a elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998, p. 27), reforça a ideia da brincadeira como atividade que “contribui para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos”, ou seja, traz aprendizagem e a capacidade de criação através das experiências ofertadas nas instituições.

Como dito anteriormente, em 2009 as DCNEI (BRASIL, 2009) determinam que as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e brincadeiras garantindo experiências diversificadas com a cultura.

Em 2017 é promulgada a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), onde a brincadeira é um direito de aprendizagem juntamente com os direitos de participar, conviver, explorar, expressar-se e conhecer-se, destacando que: “A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2017 p. 37).

Anda assim, inúmeras pesquisas revelam que diversas instituições e professores consideram a brincadeira uma atividade pouco relevante dentro do currículo, priorizando

práticas voltadas à leitura e a escrita e demais “conteúdos” a serem “transmitidos” de forma mecânica e descontextualizada (LIMA; COSTA, 2018; BARBOSA et al., 2018; DUARTE et al., 2017).

Certamente tal visão sobre o brincar e seu papel no desenvolvimento humano colabora para que sejam pouco acompanhadas ou analisadas pelos docentes, sendo escassas as oportunidades que as crianças têm, dentro do espaço escolar, de brincar livre, seja nas áreas internas ou externas das instituições (LIMA, 2018).

Como afirmam Mizukami e Oliveira (2002), os professores ainda estão atrelados aos aprendizados dentro da “sala de aula”, esquecendo que o mais importante na EI está no processo e não no produto.

Ribeiro, Castro e Lustosa (2018) identificam em suas pesquisas que mesmo que a brincadeira tenha uma característica *sui generis* no desenvolvimento infantil, no meio educacional ainda é superficialmente abordada, com uma retórica de pouca reflexão nas práticas escolares, inclusive na EI.

Os autores Kapp e Moraes (2017) alertam que, quando o professor retira a brincadeira da rotina, interrompe a aprendizagem e o exercício da criatividade.

Lima e Costa (2020) corroboram essa ideia chamando atenção para que, embora as evidências sobre a importância do brincar sejam contundentes e essa atividade tida como “uma necessidade da criança que possibilita o desenvolvimento de funções psíquicas superiores e da personalidade” das crianças (p.10), a brincadeira de faz de conta ainda é considerada uma atividade de segundo plano ou um mecanismo de escape, sendo usada como prêmio para as crianças que terminaram suas atividades ou que tiveram bom comportamento.

Via de regra, a brincadeira de faz de conta não tem feito parte da prática cotidiana nas instituições de EI, predominando ainda o modelo de ensino disciplinador, um preparo para o ensino fundamental visando um desenvolvimento produtivista ligado ao capitalismo, com uma tensão que desrespeita os processos de aprendizagem que as crianças precisam percorrer antes das atividades de estudo (LIMA; COSTA, 2020).

Tal situação gera inquietações acadêmicas e é fonte de preocupação entre os profissionais que buscam na EI um espaço que respeite as crianças em sua integralidade.

Diante dessa conjuntura, considerando as DCNEI (2009) como legislação base para esta pesquisa, após treze anos de sua publicação, uma questão se faz pertinente: Quais as repercussões das DCNEI nas produções acadêmico-científicas brasileiras sobre o brincar?

Tal ponto se desdobra em algumas questões norteadoras: De que forma as discussões desencadeadas pela DCNEI repercutem nas concepções sobre o brincar nas produções acadêmicas? Como essa atividade vem acontecendo no cotidiano das creches e pré-escolas de acordo com as produções encontradas? Quais os principais desafios apontados pelos trabalhos identificados para tornar a brincadeira eixo norteador das práticas na EI?

Ante o exposto, este trabalho traz o seguinte objetivo geral: Analisar as repercussões das DCNEI (2009) nas produções acadêmico-científicas brasileiras que abordam o tema brincar nas creches e pré-escolas.

Especificamente pretende-se: Apresentar as concepções de brincadeira presentes nas produções acadêmico-científicas brasileiras a partir da promulgação das DCNEI (2009), do ano de 2010 ao ano de 2022; Investigar, a partir dos trabalhos analisados, como essa atividade vem acontecendo no cotidiano das creches e pré-escolas após a promulgação das DCNEI (2009); Identificar os principais desafios apontados pelos trabalhos analisados, que dificultam tornar as brincadeiras eixos norteadores das práticas na EI.

Na busca pelo estado da questão, foi encontrado material proveniente da produção de conhecimentos em educação envolvendo o brincar composto por artigos científicos publicados em bancos de dados de âmbito nacional, através das plataformas: Revista Scientific Electronic Library Online - SCIELO (levando em consideração apenas artigos brasileiros), Google Acadêmico e Research Gate. Os descritores usados na busca foram: educação infantil, brincadeira, brincar, faz de conta e Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

Posteriormente, foi realizada a catalogação, organizada por título, autoria, ano e plataforma utilizada, com posterior análise dos dados encontrados sob o enfoque histórico cultural. O trabalho está estruturado em quatro seções:

Na segunda seção, são aprofundadas as análises dos dois principais documentos legais que tratam do brincar como integrante do currículo na EI: DCNEI (2009), em maior ênfase, e a BNCC (2017).

Na terceira seção são apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa.

A seção quatro é composta pelas análises dos artigos encontrados de acordo com as seguintes categorias: As concepções de brincadeira; A maneira como essa atividade vem acontecendo no cotidiano das creches e pré-escolas e os principais desafios apontados para tornar as brincadeiras eixos norteadores das práticas na EI. A última seção trata das considerações finais.

2 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EI NO BRASIL

A partir de publicações oficiais do Ministério da Educação - MEC e textos organizados pela Coordenação Geral de EI do MEC e consultores especialistas convidados para a elaboração destas publicações, além dos autores que tratam dessa temática curricular, esta seção busca apresentar um breve apanhado histórico que contextualiza o reconhecimento da EI como etapa da educação básica e ainda como se encontra a organização curricular nas creches e pré-escolas brasileiras, enfatizando as proposições da Resolução CNE/CEB nº 5 e a DCNEI (2009) que apresenta a brincadeira como eixo norteador da prática.

2.1 As propostas curriculares para a educação infantil: da visão assistencialista à educacional

Desde o surgimento das primeiras instituições de EI no Brasil até os dias atuais, em vários aspectos, esta etapa da educação foi reconceitualizada. A necessidade de criar espaços adequados, tipos de acolhimento prestados e as responsabilidades do atendimento com as crianças dentro da faixa etária permitida para a EI, foram sendo percebidas de diferentes maneiras pela sociedade e pelas políticas públicas ao longo da história.

A organização curricular só começa a ter evidência no Brasil entre o fim da década de 1970 e início de 1980, decorrente da criação de órgãos públicos nas esferas municipal, estadual e federal em parceria com organizações intergovernamentais.

Isto se deu com a influência do Departamento Nacional da Criança - DNCr², baseado nos indicativos do Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura - UNESCO, para os países subdesenvolvidos, onde a discussão maior circundava em torno das funções complementares e indissociáveis de cuidar e educar no atendimento dessas instituições. Entendia-se o atendimento às crianças pequenas da seguinte forma:

Educação, nutrição e saúde deveriam ser atendidas de forma integrada; utilização de espaços físicos disponíveis na comunidade; a família e a comunidade fariam parte integrante da educação pré-escolar, objetivando despertar a consciência sobre a importância da idade pré-escolar e o barateamento dos programas; (ROSEMBERG, 1992, p. 25).

² Criado em 1940, junto ao Ministério de Educação e Saúde para ser o “supremo órgão de coordenação de todas as atividades relativas à proteção da infância, a maternidade e a adolescência (VIEIRA, 1986, apud ROSEMBERG, 1992).

A função assistencialista³ para a pré-escola era formalmente assumida e previa seu atendimento em áreas periféricas e em municípios que apresentavam altas taxas de mortalidade infantil como sendo alvos prioritários.

Simultaneamente à elaboração e divulgação do novo discurso sobre a pré-escola de massa, o MEC criou em 1975, a Coordenação de Educação Pré-Escolar (MEC/COEPRE) que, direcionada pelo documento apresentado no I Congresso Interamericano de Educação Pré-escolar realizado no Rio de Janeiro, elaborou as propostas de uma política de assistência, desenvolvida através do Programa de Educação para esta etapa.

Em 1981, implementaram-se as ações de expansão do Programa de Educação Pré-escolar, inspiradas nas literaturas da educação compensatória⁴, com baixo custo, objetivos vagos e desvinculados do 1º grau (KRAMER, 2006), apesar de uma retórica que arriscava provar o contrário. De acordo com Didonet (1992, p. 19):

A expansão das matrículas era um objetivo obrigatório. Ou a pré-escola atendia a um número grande de crianças ou ela não significaria nada no conjunto do sistema de ensino. Ou ela satisfazia parcela ponderável da demanda ou não se afirmaria socialmente.

De acordo com o autor, era uma questão obrigatória o crescimento quantitativo das matrículas. Apesar do programa incentivar o surgimento de mais creches e pré-escolas no âmbito público, sem ter como ofertar estrutura adequada, pouca atenção era dada às que continuavam funcionando com precariedade de materiais pedagógicos, alocação de recurso financeiro mínimo e baixa formação por parte dos profissionais.

Durante esse momento de expansão, mesmo com o discurso acirrado, as creches públicas permaneciam com a oferta de vagas muito baixa e, nesse contexto, baseadas nas recomendações da UNICEF e da UNESCO, eram sugeridas as “parcerias” com as entidades assistenciais, instituições como fundações, associações comunitárias, organizações não-governamentais, entidades filantrópicas e outras, com base na improvisação de espaços, que em sua maioria funcionavam em barracões comunitários.

³ A existência de uma lógica excludente em que a Educação Infantil voltada para a classe popular vem ideologicamente marcada por uma proposta de educação para a submissão (KUHLMANN JÚNIOR, 1998).

⁴ O pressuposto dessa política é o de que o fracasso acontece porque as crianças não estariam suficientemente preparadas para tirar proveito satisfatório da escola (KRAMER, 1982, p. 54). [...] Em síntese, a expansão da pré-escola compensatória reflete uma proposta de “mudança social” que não coloca em questão a estrutura social que gera a desigualdade (p. 55).

A democratização da educação idealizava apenas o acesso a vagas nas escolas, sem considerar o conflito existente entre a igualdade de oportunidades e igualdade de condições. Com a proposta de um programa de transformação da “sociedade do futuro”, organizado pelo sistema de governo neste período, culpar o passado pela situação atual seria uma maneira de pregar uma possibilidade de mudança, isentando-se da realização de ações que solucionassem os problemas sociais (KRAMER, 1982).

Chama atenção nesse período o olhar do MEC para a educação de crianças pequenas, uma vez que os documentos publicados discursavam colocar uma nova fase para a educação pré-escolar, ligando-se ao que era estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases - LDB que estava em vigor pela Lei 5.692/1971, mesmo a despeito de uma única menção prevista no Art.19,§ 2º onde dizia que: “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”. Observa-se neste pequeno trecho vago a falta de compromisso da lei maior com o atendimento público direto a esta faixa etária.

Enquanto se buscava implementar a EI através do Programa de Educação pré escolar, o termo currículo não era utilizado para esta faixa etária, pois tinha-se a ideia que este termo era muito “pesado” para o trabalho com crianças pequenas, sendo mais aplicável às séries maiores. Desta forma, as pré-escolas existentes, adotavam modelos de ensino semelhantes ao ensino fundamental, antecipando, assim “alternativas espontaneístas com práticas fragmentadas e brincadeiras de baixa qualidade” (KISHIMOTO, 2016, p. 1).

Nesta direção, entende-se que o currículo na EI, em relação às outras etapas da educação, é relativamente novo, pois as discussões em torno dele se intensificaram nos espaços públicos apenas com a inserção do atendimento às crianças na Constituição Federal (1988), onde se lia no Art. 7º – “São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: (...) XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até os seis anos de idade em creches e pré-escolas”.

Endossado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA em 1990, que diz em seu Art. 54 – “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: (...) IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”.

Mais tarde, em 1996, a EI é finalmente reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, inserida ao sistema de ensino: “Art. 21 – A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”.

Com as Leis que garantiam o atendimento gratuito, mas que tinham um trabalho voltado para diminuir as carências sociais, a EI no Brasil já nasce dissociada de uma intencionalidade educativa apresentada por um currículo pré estabelecido e desvinculado do compromisso com os direitos da criança e um atendimento de qualidade (KRAMER, 2002).

A inclusão das creches e pré-escolas ao sistema de ensino provocaram alguns avanços na EI, acirrando os debates sobre sua função e propriedade no trabalho pedagógico. No entanto, esses avanços não trouxeram uma preparação com o intuito de atender as especificidades do serviço ou uma preocupação com a infraestrutura necessária para o atendimento de crianças pequenas (BRASIL, 1996b), ou seja, velhos problemas ainda circundavam a EI, que havia apenas mudado o seu status legal de assistencial para educacional.

Não bastasse a falta de esclarecimentos mais amplos e melhor direcionado no campo pedagógico, os avanços legais não eram acompanhados pelos devidos recursos orçamentários, o que dificultou sobremaneira a caminhada rumo a qualidade do atendimento proposto nos documentos e que perpassavam pela formação de professores e pela compra de materiais adequados à educação e cuidado das crianças de até 5 anos.

Na prática, a EI seguia, ora voltada para a disciplinarização, ora para o espontaneísmo, acumulando um expressivo número de profissionais sem qualificação mínima para atuarem em um espaço educativo, além da ausência de diretrizes pedagógicas.

A perspectiva da emergência dos conteúdos criou ansiedade nas professoras que se habituaram à reprodução de programas definidos previamente antes do início do ano. Há, ainda, professoras que se afastam de qualquer ação que vise ao uso de conteúdos para ampliação dos conhecimentos, gerando práticas fragmentadas, espontaneístas e sem complexidade (KISHIMOTO, 2016, p. 8).

Ainda que se busque na EI a implementação das legislações que abarquem as necessidades da criança, alguns desafios no contraponto do atendimento, ainda é possível observar resquícios assistencialistas, preparatório e instrumental que precisam ser transpostos, evidenciando com isso, que os documentos legais que reconheceram a EI como etapa pertencente a Educação, não foram acompanhadas das concepções de criança, educação Infantil ou de currículo que abrangessem as suas necessidades no atendimento.

2.2 A brincadeira na EI dentro da esfera curricular

Seguindo um paradigma de atendimento voltado à dimensão do ensino- aprendizagem, apesar de presente, a brincadeira ainda não era contemplada como parte integrante dos currículos das propostas pedagógicas da EI.

A brincadeira como prática necessária nas Instituições de EI é mostrada em 1998, quando o MEC elabora e divulga uma nova publicação: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil– RCNEI, que integra a série de Parâmetros Curriculares Nacionais buscando retratar a função da educação infantil na vida da criança, atrelando o cuidar e educar como partes indissociáveis do processo educativo, permitindo à criança experimentar situações de aprendizagens tanto dentro das salas de atividades quanto em outros espaços educativos, conforme retrata a citação seguinte:

Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condição para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil (BRASIL, 1998, p. 23).

Mesmo citando a brincadeira como parte das práticas de aprendizagem, o RCNEI (1998) foi um documento alvo de muitas críticas e controvérsias acadêmicas “pelo seu modo de elaboração, conteúdos e a forma de implementação” (KRAMER, 2002, p. 5).

Kramer (2006, p. 802) aponta que “o Referencial Curricular para a Educação Infantil [...] não soube como equacionar a tensão entre o universalismo e o regionalismo, além de ter desconsiderado a especificidade da infância”. Assim, aponta-se que este constitui um documento apenas informativo, sem a efetiva eficácia na promoção de mudanças educacionais.

De acordo com Azevedo (2013), as críticas ao RCNEI (1998) quanto a sua visão escolarizada da Educação Infantil estão presentes ao longo de todo o documento em que privilegia mais o sujeito escolar do que o sujeito criança.

Segundo a autora, é possível ainda observar uma fundamentação teórica confusa e pouco aprofundada que traz uma concepção de criança abstrata e reducionista vista unicamente como aluno. A autora chama atenção ainda, para a dicotomia assistência/educação que permeia a educação infantil nos tempos atuais, reforçada pelas políticas públicas para a educação, que contribuiu “para que se criasse dois tipos de professor, ou seja, um disposto a cuidar, limpar, alimentar as crianças, e, nos moldes escolares, outro que, possuindo formação

pedagógica, desenvolveria um trabalho educativo destinado às crianças maiores” (AZEVEDO, 2013, p. 92).

Em busca da efetivação de políticas para a EI, abordando orientações diretas quanto às propostas pedagógicas, condições necessárias para a sua realização, incorporado os avanços nas pesquisas acadêmicas e as ações dos movimentos sociais, ocorre a reformulação e atualização das DCNEI (2009).

Construídas a partir de ampla escuta e discussões em 2008, juntamente com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a coordenação de Educação Infantil do MEC coordenada pela professora Dra. Maria Carmem Barbosa (coordenadora do Projeto MECUFRGS/ 2008), estabeleceu-se um convênio com o intuito de articular, em âmbito nacional, estudos e discussões sobre o Currículo na EI que culminou numa série de quatro relatórios⁵.

Tais relatórios traziam as contribuições de várias entidades, bem como de educadores, movimentos sociais, professores universitários e pesquisadores que expunham suas ideias, anseios e preocupações em relação a uma escola da infância concernente à fundamentação de um bom trabalho a ser feito com as crianças.

Em agosto de 2009, várias entidades brasileiras, bem como autores especialistas em Educação Infantil como: Sonia Kramer (consultora do MEC responsável pela organização do documento de referência), Maria Carmem Barbosa (coordenadora do Projeto MECUFRGS/ 2008), Fúlvia Rosenberg (Fundação Carlos Chagas), Ana Paula Soares Silva (FFCLRP-USP) e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (FFCLRP-USP), apresentaram um texto síntese dos pontos que deveriam ser discutidos nos debates das audiências públicas que se seguiriam.

No mesmo ano, o MEC apresentou os documentos resultantes dessas discussões que traziam as seguintes concepções de currículo:

Quadro 1 - Concepções de currículo nos documentos do MEC.

DOCUMENTO (MEC/CNE)	CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO	PARTÍCIPES DO PROCESSO
Práticas cotidianas na educação infantil: base para a reflexão sobre as orientações curriculares.	Foco nas crianças e suas relações, na construção, articulação e produção de aprendizagens que acontecem entre os sujeitos e a cultura, onde os “conteúdos” a serem apropriados pelas crianças cumprem o papel de articular a dinâmica das relações e das significações (BARBOSA, 2009).	Representantes de Movimentos sociais; Secretarias de Educação estaduais e municipais e pesquisadores da EI.

⁵ Os relatórios são: Contribuições do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos; Contribuição dos Pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3; Análise das Propostas Pedagógicas e a Produção Acadêmica sobre Orientações Curriculares e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil Brasileira.

Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil.	Conjunto de experiências culturais onde se articulam saberes da experiência, da prática, fruto das vivências das crianças e conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, na perspectiva da formação humana (KRAMER, 2009. p. 23).	Representantes de Movimentos sociais; Secretarias de Educação estaduais e municipais e pesquisadores da EI.
Resolução CNE/CEB nº 5/2009. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.	O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009).	Representantes do CNE, MEC; Representantes de Movimentos sociais; Secretarias de Educação estaduais e municipais e pesquisadores da EI.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

O texto intitulado *Práticas cotidianas na educação infantil: base para a reflexão sobre as orientações curriculares*, organizado por Maria Carmem Barbosa (2009), apresenta uma concepção de currículo a partir de uma compreensão ampliada do termo onde afirma que “um currículo não pode ser previamente definido, ele pode ser narrado. O currículo acontece no tempo da ação. Ele emerge do encontro entre famílias, crianças e docentes” (BARBOSA, 2009, p. 56), solicitando assim, uma prática intencionalmente voltada para as experiências cotidianas e para o processo de aprendizagem no espaço coletivo, apoiada nas relações, buscando sistematizar as diferentes aprendizagens que são tecidas pelas crianças dentro e fora da escola.

Dentro desta concepção de currículo, a autora apresenta a brincadeira como uma das mais importantes atividades a ser desenvolvida na EI, por ela ser a experiência inaugural para a criança sentir o mundo e experimentar-se, por ser uma prática social onde ela aprende a criar e inventar linguagens.

Desta forma, Barbosa (2009, p. 72) especifica que “as crianças aprendem a constituir sua cultura lúdica brincando”, ou seja, a brincadeira não trata apenas de um domínio da criança, mas, da expressão cultural que especifica o humano, uma vez que, segundo a autora, toda cultura é um processo vivo de relações, interações e transformações.

No texto “*Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para Educação Básica*”, sob a consultoria de Sonia Kramer (2009), recomendado pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, com o intuito de subsidiar a elaboração da DCNEI (2009), a autora justifica a importância deste documento sob três principais aspectos:

Em primeiro lugar, este documento de Diretrizes é fundamental para consolidar os direitos sociais das crianças de 0 a 6 anos à Educação Infantil de qualidade. Em

segundo lugar, para normatizar questões de natureza curricular, relativas às propostas pedagógicas e em terceiro lugar à formação de professores (KRAMER, 2009. p. 3).

Com a reformulação das DCNEI, estas se apresentam essenciais para auxiliar os sistemas de ensino, as Instituições de EI, os professores e gestores quanto a concepção e prática das Propostas Pedagógicas, buscando a adequação às exigências elaboradas com o objetivo de garantir os direitos das crianças matriculadas nas creches e pré-escolas, em que a ludicidade deve caracterizar o trabalho pedagógico nas instituições de EI, considerando que o desenvolvimento e aprendizagem estão relacionados às possibilidades de brincar, uma vez que a brincadeira é compreendida como uma forma de aprender o mundo por parte da criança.

Em novembro de 2009, com o Parecer CNE/CEB nº 20, o Relator Raimundo Moacir Mendes apresenta aos representantes de entidades Nacional e especialistas o texto síntese, que foi debatido a partir de três audiências públicas.

Baseado neste parecer, em dezembro de 2009, as DCNEIs foram aprovadas pela Resolução CNE/CEB Res. nº 5/2009 quando então revisada e reelaborada, ganha visibilidade, trazendo em seu conteúdo uma breve contextualização que faz referência ao percurso histórico das Leis que direcionam esta etapa da educação básica, bem como identidade e especificidades da EI como condições indispensáveis para a abertura de normativas voltadas ao currículo e aspectos pedagógicos, reestruturando de maneira legal e institucional a EI, indo de encontro aos programas alternativos de atendimento de uma educação não-formal.

Com o cumprimento de seu objetivo de orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação das propostas pedagógicas na esfera curricular, as DCNEI (2009) agrupam uma série de princípios, fundamentos e procedimentos distribuídos em seus artigos (CRUZ, 2013).

Considerando o intuito desse texto, qual seja apresentar o reconhecimento do brincar na EI em sua esfera curricular através das DCNEI (2009), serão destacadas as definições apresentadas neste documento como a função sociopolítica e pedagógica e os eixos norteadores da prática nas instituições de EI.

No Art. 3º do documento, o currículo é apresentado como um conjunto de práticas que articulam as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos culturais, apresentando direta e indiretamente a criança como ser ativo, que chega no ambiente escolar com saberes e experiências que devem ser respeitados (COSTA, 2017, p. 247-248).

A definição de currículo defendida nas Diretrizes põe o foco na ação mediadora da instituição de Educação infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças. Tal definição inaugura então um importante período na área, que pode de modo inovador avaliar e aperfeiçoar as práticas vividas pelas crianças nas unidades de Educação Infantil (OLIVEIRA, 2010, p. 4).

Nessa direção, o currículo segundo a DCNEI (BRASIL, 2009) deve ser flexível e constantemente repensado para que atenda às necessidades e curiosidades das crianças, proporcionando-lhes experiências colaborativas para o seu desenvolvimento.

Desta forma, a organização do planejamento pedagógico precisa considerar a criança “o centro do planejamento curricular” (DCNEI, 2009, Art. 4º). Partindo dessa concepção, cabe a escola definir as ações e a organização dos tempos, espaços e materiais considerando o interesse da criança, sem perder de vista suas especificidades que envolvem o saber docente na relação com a criança e seus diferentes modos de ser e estar no mundo, objetivando o desenvolvimento dela enquanto é cuidada e educada de acordo com a proposta curricular da Instituição (MARCOLINO, 2021).

As afirmações consideradas nos Art. 3º e 4º partem da premissa de que são nas práticas cotidianas e nas relações sociais que a criança constrói sua identidade.

As contribuições da THC que adentraram o campo da Educação em que “a concepção central de uma teoria pedagógica diz respeito a como concebe-se o ser humano e seu desenvolvimento” (PEDERIVA et al., 2017, p. 13), apresentam-se num processo dialético, por meio da atividade da criança nas relações sociais e aquisição da cultura que devem ser constituídas e vivenciadas pelo ser humano desde a mais tenra idade, dentro do universo cultural a que ela pertence.

Os processos educativos a partir de uma abordagem histórico-cultural podem ocorrer em sentido amplo – em que ocorrem na família e nas interações da criança no seu meio social, ou ocorrer ainda no sentido restrito – de maneira sistematizada, ocorre exclusivamente na escola, ambos, no entanto, são importantes no processo de formação humana (TEIXEIRA; BARCA, 2017).

A partir dessa definição, as creches e as pré-escolas não visam o “aluno” nem à antecipação dos “conteúdos”, busca-se as complexas experiências educativas, bem como suas significações e produção de sentidos com as crianças.

Por concepção de criança a DCNEI (2009) aponta (Art. 4º) que ela é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja,

aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Tal afirmação é defendida pela THC, ao afirmar que a criança é um sujeito ativo e participante do processo social. De acordo com Vigotski (1996, p. 382) “[...] a criança é uma parte do meio vivo, esse meio nunca é externo para ela. Se a criança é um ser social, se deduz, portanto, que a própria criança é parte do seu meio social”, vista como parte de um meio social, baseada nesta teoria, os conceitos por ela constituídos são interligados – o conceito de criança, infância e de educação infantil.

A maneira que a criança é cuidada no dia a dia, como se alimenta, onde dorme, como e com quem brinca, o trato social que recebe, os objetos que manipula de acordo com sua idade, são considerados elementos históricos que farão parte do seu desenvolvimento inseridos em uma cultura.

Portanto, colocar a criança como centro do planejamento curricular implica acreditar na sua potencialidade, na sua capacidade de desenvolvimento, de interação.

O Art. 9º (DCNEI, 2009) apresenta as práticas pedagógicas que compõem a proposta Curricular da EI sob os eixos norteadores das Interações e Brincadeiras, que visam garantir as experiências das crianças.

Principalmente nesta etapa, a brincadeira tem como objetivo oportunizar às crianças ambientes em que possam interagir com os brinquedos e objetos, individualmente e com outras crianças, através de brincadeiras que promovam situações de interação social. Ao brincar, a criança desenvolve-se a partir do conhecimento de si, do mundo físico e social e, por meio da brincadeira, constrói a realidade e o conhecimento do mundo interior e exterior (OLIVEIRA, 2010).

Trazer a brincadeira como princípio da prática pedagógica, é atentar para alguns aspectos indispensáveis e importantes dessa atividade, a começar pela organização do tempo, espaço e objetos para brincar.

De acordo com Mello e Marcolino (2015), a organização espacial pode impactar a maneira como a brincadeira se desenvolve na EI, pois a forma em que se organiza cria condições favoráveis ou não para seu estabelecimento, influenciando a maneira como se brinca.

Fundamentando-se na THC, um espaço preparado para a brincadeira, livre de uma temática que indique uma única forma de brincar, é um importante mecanismo de interação e

desenvolvimento da imaginação da criança que leva para esse momento suas experiências dentro e fora da escola.

De acordo com Vigotski (2018, p. 18), “a brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas”, pois a imaginação relacionada ao brincar, aponta possibilidades de criação com elementos das experiências que foram presenciadas por elas. É por meio dos processos de criação e imaginação que as crianças criam, recriam e significam a cultura e as relações (MELLO; MARCOLINO, 2015).

Através da imaginação, a brincadeira é uma experiência coletiva, própria da criança, e, nesse sentido, é um instrumento absolutamente insubstituível de educação, de hábitos e habilidades sociais (VIGOTSKI, 2010). Assim, é necessário este momento na rotina das instituições, com qualidade de tempo e espaço para que a criança exerça liberdade, base fundamental para que ela possa observar outras crianças, objetos e situações culturais que acontecem ao seu redor.

As contribuições destacadas pelas Diretrizes são importantes para possibilitar que a brincadeira ocorra dentro das instituições de Educação Infantil, sendo o professor o principal organizador deste momento, por entender que este processo não ocorre somente de maneira espontânea, ou seja, na escola necessitam de planejamento, observação e análise.

Em detrimento a outras metas e estratégias a serem alcançadas na educação, como uma das metas do Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014), um novo documento curricular, é aprovado em 2017, uma Base Comum Curricular.

A BNCC para a EI, reforça o que diz a DCNEI acerca das interações e brincadeiras, considerando a construção de conhecimentos das crianças efetivada pela participação em práticas e interações culturais, com adultos e outras crianças, onde surgem perguntas e curiosidades voltadas ao mundo que a circunda que são, na BNCC, experiências de aprendizagem organizadas através de campos de experiência.

E a partir de cada campo de experiência, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são organizados pelos 3 grupos de faixa etárias, que são:

- Grupo 1: *Bebês* (zero a 1 ano e 6 meses);
- Grupo 2: *Crianças bem pequenas* (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses);
- Grupo 3: *Crianças pequenas* (4 anos a 5 anos e 11 meses) que fazem parte da pré-escola.

Também pronunciados nos princípios éticos, estéticos e políticos das DCNEI, a BNCC considerou “tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p. 37), quais são: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se, que por fazer parte da prática devem estar inseridos no cotidiano das crianças atendidas na EI.

Sobre a construção da BNCC, é importante destacar sua estrutura estabelecida pelos moldes apresentados e defendidos por meio de inserção de propostas ligadas a instituições privadas e mercantis durante o processo, como a Fundação Lemann⁶ e o Instituto Ayrton Senna, e outras instituições privadas que orientam os direcionamentos e a educação da política Educacional do Brasil, além de representantes de empresas educacionais de países como Estados Unidos e Austrália, referenciando-se pelas psicologia cognitiva e a pedagogia tecnicista (SAVIANI, 1980; LIBÂNEO, 1985).

Deste modo, a ênfase maior está na relação ensino aprendizagem, no professor como modelador do comportamento infantil e controlador da aprendizagem, e no uso das técnicas e tecnologias na área educacional que acabam tirando as referências quanto as relações históricas, culturais e sociais (suas diversidades), ou seja, é uma tendência totalmente oposta àquela defendida pela DCNEI e a sua concepção de criança e currículo (BARBOSA, 2020).

Seu formato sugere ainda na BNCC (2017) uma antecipação no processo de alfabetização das crianças, bastante evidente nos campos de experiências, deixando de lado o tempo de desenvolvimento e as habilidades cognitivas que ocorrem através das experiências e da brincadeira, priorizando a aprendizagem da leitura e da escrita como ponto central na EI.

Bastante claro no documento, as recomendações de que as crianças, em todos os grupos etários, devem ser familiarizadas com os aspectos convencionais e conceituais da leitura, sejam por meio de trabalhos com gêneros textuais e manipulação de objetos da escrita, no caso dos bebês. Mais explicitamente com o desenvolvimento de habilidades metafonológicas básicas, como identificar e criar sons e rimas, direcionado às crianças bem pequenas e ampliando para a criação de ritmos e rimas, aliterações em contexto lúdico, manipulando a linguagem em brincadeiras cantadas direcionadas para as crianças pequenas (GUIMARÃES, et al., 2022).

⁶ A Fundação Lemann é vinculada ao empresário Jorge Paulo Lemann, fundador da GP Investimentos e um dos sócios da 3G Capital, proprietária da ABInbev, maior empresa de cerveja do mundo, de Kraft Heins, Lojas Americanas entre outros negócios.

Esquece-se, no entanto, de explicitar no documento como ocorre o desenvolvimento da criança, como por exemplo, o grupo etário dos bebês, em que seu momento psíquico considera o todo e que sua linguagem é ainda minimamente desenvolvida (VIGOTSKI, 2018), são uma das várias falhas que se observam no decorrer do documento.

O temor de que a BNCC torne a Educação Infantil uma etapa engessada, também foi alvo de discussões por parte de especialistas e estudiosos, mesmo especificando as regionalidades estaduais e municipais, uma vez que, no Brasil, as políticas voltadas para a educação infantil têm sido contextualizadas por profundas reorganizações baseadas no mercado (ideias neoliberais) referente à produção, que propaga a ideia de que esse é o papel das instituições voltadas à classe trabalhadora, por ter quase em sua totalidade um direcionamento para as instituições públicas.

Sem pretensão de desconsiderar os avanços legais desta etapa e sua relevância para a EI, foi observado, através dos artigos investigados para esta pesquisa, que a prática pedagógica nas instituições de EI ainda não ocorrem de maneira linear, encontrando contextos entrelaçados entre leis que direcionam uma prática e referenciais que apresentam retrocessos, mas que ainda são encontrados nos planos de atendimento infantil.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta seção visa descrever os procedimentos utilizados para a constituição desta pesquisa, abordando, a partir de suas justificativas e questões, tudo que foi apresentado no decorrer do trabalho, buscando obter clareza nos resultados daquilo que se propôs investigar.

O processo foi marcado por dúvidas e frustrações, erros e acertos, mas direcionados pelas orientações e leituras que levaram a reflexões e descobertas, que dentro do campo da EI, algumas vezes eram desconhecidas por parte da autora.

Entender os processos históricos e culturais, movimentos sociais e o empenho de pesquisadores que ajudaram a construir os documentos que compõem o currículo da EI só foi possível a partir da investigação de referenciais, documentos e textos de autores que tratam da temática.

Considerando o objetivo geral desta pesquisa em: analisar as repercussões das DCNEI (2009) nas produções acadêmico-científicas brasileiras que abordam o tema brincar nas creches e pré-escolas. A investigação deste trabalho direcionou-se para a análise de artigos que trouxessem em seus títulos o tema da brincadeira na EI e, a partir dos resumos, as repercussões da DCNEI (2009) sobre este tema.

3.1 Abordagem metodológica

A investigação teórica desta pesquisa ajustou-se com base nos princípios da Teoria Histórico Cultural de Vigotski (1995, 2000, 2008, 2010, 2018) e colaboradores, tais como Leontiev (1978, 2010), Luria (2010), Elkonin (2009) e de autores contemporâneos como: Barbosa (2016, 2020), Mello (2007, 2010, 2015), Mukhina (1996), Prestes (2012), entre outros que têm como referência o materialismo histórico dialético de Karl Marx (1818-1883)⁷, que teve um papel científico fundamental na teoria de Vigotski.

Escolher o tipo de pesquisa é o primeiro passo para a construção do processo de investigação, onde é necessário realizar uma revisão do tema que auxiliará na escolha do método mais apropriado bem como na autenticidade da pesquisa. Desta forma, este trabalho

⁷ Utilizando o materialismo dialético, Marx explica o modo como as sociedades humanas se desenvolvem. Dizia ele que as mudanças sociais ocorrem de acordo com as forças dinâmicas internas da sociedade que, em consequência, são o resultado das relações de produção da sociedade. https://www.ebiografia.com/karl_marx/

tem como metodologia principal a pesquisa bibliográfica, onde Severino (2013, p. 95) afirma que:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de registros anteriores, em documentos impressos como livros, artigos, teses, etc. utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados.

O processo que submerge um levantamento bibliográfico, como afirma Severino (2013, p. 83), é a “construção de conhecimento novo” baseado no que já se possui na academia.

De acordo com Alves-Mazzotti (2012), cada nova pesquisa inserida no campo acadêmico tem relevância para a ciência, uma vez que cada nova produção científica complementa ou contesta as pesquisas já existentes sobre uma mesma temática.

Desta forma, um levantamento bibliográfico se fez necessário por se tratar de um trabalho que realiza uma análise do conhecimento que direciona para um possível diálogo crítico-reflexivo dentre as diversas perspectivas teórico-metodológicas, em que identifica elementos controversos e consensuais na ciência da educação.

3.2 Os procedimentos da pesquisa

Para o desdobramento da pesquisa realizou-se a busca pelo material oriundo das produções acadêmicas em periódicos nacionais, sendo considerado como produção de conhecimento da área em questão, o artigo científico que “é parte de uma publicação com autoria declarada, que apresenta e discute ideias, métodos, técnicas, processos e resultados nas diversas áreas do conhecimento” (ABNT, NBR 6022, 2003, p. 2).

Além de caracterizar-se como um trabalho que comunica de forma sistematizada e descritiva os processos que geraram conhecimento, outro fator relevante para a escolha por artigos se deve ao fato destes abordarem experiências e realidades que condizem com a educação de nosso país, além de veicularem as informações de modo mais abrangente.

A pesquisa ancorou-se nos seguintes critérios: investigação e escolha das fontes de pesquisa, a realização do levantamento de artigos com a temática sobre a brincadeira na EI, a partir do Título do artigo, com os seguintes descritores: brincar, brincadeira, faz de conta e DCNEI, buscando através do resumo, os artigos que trazem as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Infantil e sua repercussão sobre o brincar, sendo adotado o sistema simples de busca nas plataformas escolhidas.

Para a produção de dados desta pesquisa, recorreu-se aos trabalhos desenvolvidos entre os anos de 2010 a 2022, disponíveis em três bases de dados, apresentadas a seguir.

Na aquisição de informação e construção dos dados, recorreu-se, por meio eletrônico, via *WEB*⁸ aos seguintes bancos de dados:

- Revista Scientific Electronic Library Online (SCIELO)⁹;
- Google Acadêmico¹⁰;
- Research Gate¹¹.

A escolha pelas bases de dados deu-se pela relevância que elas trazem como referência das produções acadêmico científicas brasileiras como pesquisas consolidadas.

Nas investigações, buscou-se as reflexões trazidas pelas produções acadêmicas no que se refere às várias tendências e às contradições que hoje configuram o campo educacional e de pesquisa, que expressa aquilo que abrange as concepções de brincadeira presentes nas produções acadêmico-científicas brasileiras a partir da promulgação das DCNEI (2009), em como essa atividade vem acontecendo no cotidiano das creches e pré-escolas após a promulgação das DCNEI (2009), bem como seus principais desafios apontados pelos trabalhos analisados, que dificultam tornar as brincadeiras eixos norteadores das práticas na EI.

Para um estudo mais aprofundado, o recorte temporal para esta pesquisa foi estabelecido entre os anos de 2010 a 2022. Decidiu-se iniciar a investigação pelo ano de 2010 porque no respectivo ano as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil entraram em circulação, uma vez que estas foram aprovadas em dezembro de 2009 – após

⁸ A web é o diminutivo de rede mundial de computadores ou www cujas tecnologias para seu funcionamento (HTML, URL, HTTP) foram desenvolvidas em 1990 por Tim Berners Lee.

⁹ Scientific Electronic Library Online (SciELO) é um modelo para a publicação eletrônica cooperativa de periódicos científicos na Internet. Especialmente desenvolvido para responder às necessidades da comunicação científica nos países em desenvolvimento e particularmente da América Latina e Caribe.

https://wp.scielo.org/wp-content/uploads/Modelo_SciELO.pdf

¹⁰ É uma ferramenta que auxilia na busca de literatura acadêmica como: teses, artigos, livros e outros.

<http://scholar.google.com.br>

¹¹ Trata-se de uma rede social, gratuita, fundada em 2008, voltada para a integração entre cientistas e pesquisadores de todo o mundo. O Research Gate auxilia pesquisadores e cientistas a encontrarem colegas da mesma área e que possuem o mesmo interesse em todo o mundo e, assim, facilita a criação de parcerias entre eles. <https://www.ufmg.br/periodicos/voce-conhece-o-researchgate-a-gente-te-conta/>

revisão de sua primeira versão do ano de 1999 –, e optou-se por terminar o período de recorte temporal no ano de 2022, visando o ano da construção desta pesquisa.

Relacionar a proposta de investigação da pesquisa delimitando o espaço temporal em que as DCNEI (2009) entraram em circulação após sua aprovação, deve-se ao fato de que este documento enfatiza a importância das interações e das brincadeiras como eixos norteadores das Propostas Pedagógicas na EI, com grande contribuição na valorização da identidade pedagógica e curricular da educação institucionalizada das crianças de 0 a 5 anos de idade.

Durante a construção dos dados, foram encontradas 150 produções acadêmicas levando em consideração a relevância do conteúdo. Para melhor organização do processo de análise dos artigos selecionados e a descrição dos dados obtidos na pesquisa, estas pesquisas foram catalogadas a partir de uma planilha do WORD, seguindo as seguintes descrições: título, objetivo, metodologia, autoria, ano de publicação, região, link de acesso.

Após o levantamento dos textos, definiu-se os critérios de inclusão e exclusão:

- Inclusão: o texto deveria se tratar de um artigo científico; o ano de publicação estar dentro do recorte temporal estabelecido pela pesquisa; O artigo deveria apresentar através do título, a brincadeira na Educação Infantil. O resumo deveria abordar as DCNEI (2009).
- Exclusão: foram desconsideradas teses, dissertações e monografias; artigos que tratassem da brincadeira fora da etapa da educação infantil; textos que mesmo abordando a brincadeira, não abordassem a DCNEI (2009).

Das 150 produções acadêmicas levantadas na pesquisa, que traziam como temática a brincadeira na EI, dentro do recorte temporal estabelecido, 49 foram descartadas por se tratarem de monografias, dissertações e teses.

Dos 101 artigos restantes, 71 tratavam da brincadeira na EI e em outras etapas da Educação, mas nada apresentaram sobre as DCNEI (2009), mesmo citando algumas legislações e documentos como a LDB (1996), RCNEI (1998) e BNCC (2017). Apenas 30 artigos foram selecionados por trazerem em seu conteúdo aquilo que fora estabelecido para a construção de dados para a pesquisa. Os demais periódicos nacionais não foram considerados como fonte para o estudo por não apresentarem em suas temáticas o que esta pesquisa se propôs a investigar.

4 PRODUÇÕES ACADÊMICO-CIENTÍFICAS BRASILEIRAS SOBRE A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA DCNEI (2009): O QUE FALAM OS AUTORES

Visando realizar um estado de conhecimento através dos artigos investigados sobre as repercussões e influência das DCNEI (2009) nas produções acadêmico-científicas brasileiras que abordam a temática do brincar de forma minuciosa e num intervalo de tempo de treze anos após sua promulgação, este trabalho propôs enquanto metodologia, uma pesquisa bibliográfica, argumentada por autores clássicos e contemporâneos, documentos oficiais e os artigos que foram investigados

A pesquisa não delimitou um equipamento específico da Educação Infantil para a seleção dos artigos. Optou-se por ampliar os critérios de seleção para as creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 5 anos) por considerar que o brincar é direito de toda criança e abrange as idades de 0 a 5 anos na EI, devendo ser vista como um todo.

Após leitura completa dos artigos catalogados, chamou a atenção o reduzido número de artigos publicados sobre a temática da brincadeira na EI, que trazem a DCNEI (2009) como ponto de partida de um direito adquirido.

No quadro abaixo, é apresentado o quantitativo dos textos selecionados de acordo com o ano de publicação:

Quadro 2 - Trabalhos por ano de publicação.

Ano de publicação	Quantitativo de pesquisas encontradas
2010	-
2011	-
2012	-
2013	1
2014	1
2015	2
2016	-
2017	3
2018	6
2019	1
2020	6
2021	8

2022	2
------	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Os artigos selecionados foram produzidos entre os anos de 2010 a 2022. O ano de início das publicações (2010), está relacionado ao ano em que as DCNEI (2010) entraram em circulação trazendo uma concepção de infância, currículo e de Educação Infantil presente em um único documento que passou a orientar esta etapa da Educação básica no Brasil, pautado em uma perspectiva de infância ancorada, especialmente, na Psicologia do desenvolvimento e da criança como sujeito histórico e ativo em seu processo de desenvolvimento e de socialização.

No entanto, observou-se que nos três primeiros anos de sua publicação (2010 a 2012) não foram encontrados, nas bases de dados investigadas, nenhuma produção acadêmica (no formato de artigo) que tratasse da temática desta pesquisa, em que a brincadeira na Educação Infantil trouxesse no mesmo texto a DCNEI (2009). É importante enfatizar que ainda era muito forte a influência do RCNEI (1998) nas pesquisas sobre a EI e sobre o brincar.

No ano de 2013, o MEC lança um novo documento norteador para toda a Educação Básica: As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, trazendo com ele uma revisão nas DCNEI (2010), ajustada nas concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos e do fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, baseadas nas interações e brincadeiras.

Para esta base de dados, nos anos de 2013 e 2014, apenas 1 artigo foi encontrado em cada ano respectivamente, seguindo do ano de 2015 onde apenas 2 textos tratavam da temática, não sendo encontrado nenhum no ano de 2016.

No ano de 2017, ano da publicação da BNCC, foram encontrados 3 artigos e no ano de 2018, 6 artigos, e em 2019 encontrou-se apenas 1 artigo.

Em 2020 e 2021 foi o biênio com maior número de artigos publicados nas plataformas pesquisadas, que traziam a temática investigada. Observou-se ainda que nesse período, não houveram artigos com a metodologia pesquisa de campo entre os que foram alvo de análise. Provavelmente a explicação para este fenômeno se deve ao período pandêmico causado pela COVID-19¹², no qual o Brasil e o mundo vivenciaram um período de reclusão e consequente suspensão das aulas presenciais.

¹² A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 (OMS). Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19#:~:text=A%20COVID-19>

Na busca de subsidiar as análises dos dados encontrados e do que se tem produzido cientificamente em âmbito de graduação e pós graduação, realizou-se a construção de um quadro organizado por título, autoria, palavras-chave e ano de publicação dos artigos que foram selecionados para esta pesquisa. Abaixo a seleção de textos apresentadas no quadro III:

Quadro 3 - Produções encontradas nos bancos de dados consultados organizados por autoria, título, palavra-chave e ano de publicação.

AUTORIA	TÍTULO	PALAVRAS- CHAVE	ANO DE PUBLICAÇÃO
Rozeli da Costa Batista Gois; Edneuzal Trugillo Alves	A educação lúdica na pré-escola: uma análise frente os olhares que a ela são direcionados	Educação Lúdica. Pré-escola. Lúdico. Aprendizagem e desenvolvimento. Criança.	2013
Camila Ferreira de Lima Eliziario; Ivanilda Dantas de Oliveira	O currículo em pré-escolas do município de areia- PB: o papel das interações e das brincadeiras na visão das professoras	Educação Infantil. Currículo. Interações. Brincadeira.	2014
Mariana Nassar Costa Colchesqui	A importância do ato de brincar na educação infantil	Brincar. Educação Infantil. Desenvolvimento.	2015
Luciene Velanes Borges; Isis Fernandes Reis; Vania Maria Cerqueira	Brincar na educação infantil: contribuições para a prática Pedagógica e desenvolvimento da criança	Brincar. Desenvolvimento Infantil. Educação.	2015
Camila Tanure Duarte; Fernando Donizete Alves; Aline Sommerhalder	Interações entre crianças em brincadeira na educação Infantil: contribuições para a construção da identidade	Educação Infantil. Identidade; Jogos Infantis; Criança.	2017
Maria Elisa Nicolielo; Aline Sommerhalder; Fernando Donizete Alves	Brincar na educação infantil como experiência de cultura e formação para a vida	Primeira infância. Brincar. Relações sociais.	2017
Bruna Maria Kapp; Ana Paula De Moraes;	O brincar e suas dimensões: um encontro com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil	Brincar. Criança. Diretrizes. Escola. Infância.	2017
Izabel Carvalho da Silva Vieira; Gilza Maria Zauhy Garms	O cuidar e o educar observados na interação e na brincadeira planejadas por duas professoras do berçário	Creche. Proposta Pedagógica. Prática Pedagógica. Interação e Brincadeira.	2018
Antônio Cícero Moreira; Flaviane do Nascimento Falcão; Kamila do Nascimento Santos; Lorena Vieira	A importância dos jogos e brincadeiras no processo ensino aprendizagem na educação infantil	Ludicidade. Educação. Aprendizagem.	2018
Elieuzal Aparecida de Lima;	Brincadeira na Educação Infantil: possibilidade de	Educação. Educação Infantil. Brincadeira. Concepções e	2018

Juliana Guimarães Marcelino Akuri; Amanda Valiengo	humanização e direito fundamental da criança	práticas de professores.	
Maria Carmen Silveira Barbosa; Carolina Gobbato; Crisliane Boito	As brincadeiras e as interações nos livros didáticos para educação infantil	Pré-escola. Materiais didáticos. DCNEI.	2018
Jeniffer Aline Lira da Silva; Carliane Rodrigues dos Santos; Eduardy de Araujo Ribeiro; Ana Victória Costa da Silva	Artigo científico sobre a importância do brincar na educação infantil: uma pesquisa realizada na escola U.E.B Olívio Castelo Branco	Brincadeiras. Desenvolvimento Físico. Aprendizado produtivo.	2018
Disneylândia Maria Ribeiro; Janaina Luiza Moreira de Castro; Francisca Geny Lustosa	Brincadeira e desenvolvimento infantil nas teorias psicogenéticas de Wallon, Piaget e Vigotski	Brincadeira. Desenvolvimento infantil. Teorias Psicogenéticas.	2018
Edilene dos Santos Dantas; Maria Mayara Araújo da Costa; Sintiane Maria Santos da Silva; Lúcia Maria Caraúbas	O brincar e suas implicações no processo de aprendizagem na Educação Infantil	Brincar. Ludicidade. Aprendizagem. Educação Infantil.	2019
Géssica de Aguiar Lima; Sinara Almeida da Costa	A brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais na produção acadêmica brasileira	Brincadeiras de faz de conta. Educação Infantil. Teoria histórico cultural.	2020
Vanessa Magnante de Moraes	O 'brincar' na educação infantil e o desenvolvimento da criança	Ludicidade. Brincar. Educação Infantil. Jogos.	2020
Shara Machado; Cintia Rebelo dos Santos Machado Viviane de Souza e Silva; Digilaini Machado dos Santos	Brincar e interagir nos espaços de Educação Infantil: uma reflexão da prática pedagógica das crianças de 2 e 3 anos em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Tijucas, Estado de Santa Catarina, Brasil	Interações e Brincadeiras. Prática Pedagógica. Organização dos Espaços. Protagonismo infantil.	2020
Daniele Vanessa Klosinski; Adriana Salete Loss	Educação infantil: espaço do brincar e da interação da criança	Infância. Subjetividade Infantil. Cultura Neoliberal. Interações. Brincar.	2020
Janice Anacleto Pereira Dos Reis	O brincar na educação infantil: um estudo em creches	Educação Infantil. Brincar. Prática Pedagógica.	2020
Emanuelle Martins de Souza; Edia Aparecida Pacztuch; Vera Lúcia Simão	Estratégias educativas e o brincar na educação Infantil	Educação Infantil. Desenvolvimento Integral da Criança. Brincar. PCE.	2020
Gabriela Fiúza Oliveira Albuquerque; Ilda Neta Silva de	A concepção do brincar na Base Nacional Comum Curricular	Brincar. Educação Infantil.	2020

Almeida; Valter Domingos Rezende Carvalho			
Vitor Sergio de Almeida; Karolina Santos Donizete	Os jogos e as brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil: A preceituação nos documentos educacionais e a disposição teórica	Jogos. Brincadeiras. Desenvolvimento infantil.	2021
Thais Rodrigues Candido Caroline	A importância de jogos e brincadeiras na Educação Infantil	Brincadeiras. Jogos. Desenvolvimento. Aprendizagem. Educação Infantil.	2021
Isabela Gonçalves de Oliveira; Mariana Montanhini da Silva	A aventura de ler: a brincadeira de papéis sociais inspirada pela literatura infantil	Brincadeira de Papéis. Literatura Infantil. Humanização.	2021
Nataly Ferreira Costa dos Santos; Danyelle Moura dos Santos	Do direito à educação ao direito de brincar: reflexões sobre as políticas públicas para a educação infantil	Educação Infantil. Direitos. Políticas Públicas. Brincadeiras.	2021
Vanessa Mirela de Melo Pinheiro; Marta Estela Borgmann	O brincar e o lúdico na educação especial: aprendizagens e desafios	Educação Especial. Brincar. Ludicidade.	2021
Kellei Mayara Ribeiro; Anelise Barbosa Coelho	As interações e as brincadeiras no processo ensino-aprendizagem na educação infantil a e prática docente	Interações e Brincadeiras. Ensino-Aprendizagem. Prática Docente.	2021
Erineide Andrea Machado Dantas da Silva Tereza Cristina Bernardo da Câmara	A concepção de pais e responsáveis por crianças de dois e três anos acerca do brincar na Educação Infantil	Educação Infantil. Brincar. Desenvolvimento Infantil.	2021
Cristiana Callai; Marta Nidia Varella Gomes Maia; Andrea Serpa	O brincar livre em contexto de pandemia: gestos para pensar o currículo da Educação Infantil	Brincar. Currículo. Educação Infantil.	2022
Marcelino Magid Rezende Moreira; Bruna Milene Ferreira	Direitos de aprendizagem na Educação Infantil: o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva do brincar, educar e cuidar	Brincar. Cuidar. Desenvolvimento. Educar. Educação Infantil. Ensino-aprendizagem.	2022

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Com este trabalho buscou-se proporcionar uma investigação a partir de uma análise crítico-reflexiva sobre a brincadeira infantil e a influência das DCNEI (2009). Para melhor compreensão das análises realizadas e visando responder aos objetivos desta pesquisa, esta seção está organizada em eixos, dispostos em conformidade com os artigos analisados, definidos por três categorias:

- Concepções de brincadeira;
- Práticas pedagógicas;

- Desafios;

Durante a análise dos artigos, optou-se por utilizar após a citação de cada obra, o sobrenome dos autores e o ano de publicação, visando melhor organização e compreensão do texto pelo leitor.

Com base nos 30 (trinta) artigos presentes no quadro III, que trazem em seus textos a temática investigada neste trabalho, apresenta-se a seguir cada categoria discutida de acordo com as bases teóricas desta pesquisa.

4.1 Concepções de brincadeira

[...] a criança é movida por meio da atividade de brincar. Somente nesse sentido a brincadeira pode ser denominada de atividade principal, ou seja, a que determina o desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

Diante da citação acima, em concordância com a concepção de brincadeira defendida pela THC, o autor afirma que a brincadeira na idade pré-escolar é a base do desenvolvimento da criança, além disso, ela tem o papel de ativar Funções Psíquicas Superiores - FPS.

Para Vigotski (2000) isso ocorre em razão do processo psíquico possuir elementos que são de herança biológica e de elementos que nascem na relação e na influência do meio, que podem ser mais ou menos significativos para o desenvolvimento, estando sujeito a idade etária em que ocorrem. De acordo com o autor, as FPS – pensamento verbal, imaginação, fala, atenção voluntária, memória consciente e controle da vontade, por exemplo – são o que nos diferenciam dos outros animais, não estão prontas com o nascimento do indivíduo, mas, constituem-se ao longo da vida, decorrente da aquisição da experiência social advinda das gerações precedentes, a partir do domínio de comunicação (de início, através da fala) e das produções intelectuais elaboradas pela sociedade, e a brincadeira é considerada uma dessas experiências sociais.

No entanto, observou-se que alguns artigos analisados ainda apresentam o brincar como processo assimilativo e natural do ser humano como é possível observar nas seguintes afirmações:

a brincadeira **é a essência da criança**, então não podemos pensar em aprendizagens, sem fazermos relação com aspectos relacionados ao brincar como eixo norteador dessa prática (PINHEIRO; BORGMANN, 2021, p. 52, grifos da autora).

Brincar é um processo natural do ser humano e pode, ao mesmo tempo, enriquecer ou contribuir na formação humana integral da criança (ALBUQUERQUE et al., 2020, p. 106, grifos da autora).

Desde o nascimento de uma criança, a brincadeira é uma linguagem natural que é importante que esteja sempre presente na escola desde seu ingresso na educação infantil (COLCHESQUI, 2015, p. 2, grifos da autora).

Notou-se nos artigos de Pinheiro e Borgmann (2021) que, ao usar a expressão “a brincadeira é a essência da criança”, ou ainda a afirmação de Albuquerque et al. (2020), em que o “brincar é um processo natural do ser humano”, os autores transparecem a ideia de que a brincadeira já nasce com a criança, indicando, assim, uma possível naturalização do brincar.

Para Vigotski e seus colaboradores o entendimento do que a criança traz desde o nascimento é um conjunto de potencialidades, desenvolvidas a partir das condições de vida e aprendizagem.

Os autores defendem que cada indivíduo nasce com a capacidade de aprender, mas que a única forma de adquirir conhecimento é “no decurso da vida e por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes” (LEONTIEV, 2004, p. 285), através do conhecimento produzido e acumulado pelas gerações passadas e socialmente existentes.

Isso é possível porque, mesmo pertencendo a espécie humana, o homem não nasce humano, aprende a ser humano ao longo do processo de apropriação de um tempo e de uma cultura acumulada por outros indivíduos, ao mesmo tempo em que atua e transforma a sua realidade ao reproduzir as características do gênero humano produzidas historicamente (LEONTIEV, 2004).

Na criança essa apropriação ocorre por meio das suas relações com outros indivíduos mais experientes. Ao aprender a coexistir socialmente utilizando de maneira correta os objetos culturais, a criança reproduz para si as aptidões, capacidades e habilidades humanas que se encontram incorporadas aos objetos materiais e não materiais da cultura: na linguagem, nos costumes, na ciência, nos instrumentos (PEDERIVA, 2017).

Acumuladas nos objetos da cultura, as qualidades humanas têm a possibilidade de serem apropriadas quando as novas gerações aprendem a usar os objetos com a reprodução adequada do uso para o qual foram criados. Dessa forma, a criança é um sujeito ativo e participante do processo social, aprende através da interação com parceiros mais experientes, sendo eles de forma intencional – quando se tratar de apropriações complexas –, ou de forma espontânea – ao se tratar de objetivações de domínio do dia a dia, apropriadas através da

observação e da imitação por parte do aprendiz e sem intencionalidade por parte de quem ensina.

A partir desse fenômeno, Leontiev (2004, p. 286), afirma que ocorre o processo de humanização, “como processo de apropriação deste mundo, e que é, ao mesmo tempo, o processo de formação das faculdades específicas do homem” acontece na vida de cada indivíduo em caráter único, uma vez que a humanização é um processo de educação que é constituído na relação entre a apropriação e a objetivação da cultura.

De acordo com Duarte (2004), no processo de objetivação, o indivíduo produz uma realidade objetiva que passa a portar as características da atividade humana em uma nova característica sociocultural em que o ser humano imagina, analisa e transforma a realidade de acordo com a sua.

Conforme o autor, os processos de objetivação e apropriação se complementam formando uma unidade, desta forma, a apropriação objetiva da criação de outros indivíduos que o precederam é uma forma do indivíduo se inserir no processo histórico. É através do conhecimento das gerações anteriores que o homem passa a produzir novos instrumentos cada vez mais elaborados.

O instrumento é o produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. Não é apenas um objeto de forma determinada, possuindo determinadas propriedades. O instrumento é ao mesmo tempo um objeto social na qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas (LEONTIEV, 2004, p. 287).

Ao superar a determinação biológica, Leontiev (2004) afirma que o homem se integra no sistema sócio-historicamente elaborado através das operações que incorpora nos instrumentos, o homem reorganiza os movimentos naturais instintivos, transformando a natureza de forma intencional, constituindo a formação de faculdades superiores

Mukhina (1996), concorda com os autores acima e corrobora suas ideias afirmando que ao brincar, a criança reelabora, reconstitui e interpreta o mundo que a circunda. Não se trata de mera fantasia ou instinto, essa atividade manifesta a apropriação da cultura por meio da interação da criança com as pessoas do seu convívio, seja ela na família ou na escola, ela é influenciada por um contexto sociocultural.

Para o Vigotski (2008), a brincadeira é considerada uma atividade típica na infância, além de satisfazer os interesses e necessidades da criança, mas não nasce com ela. Observar a

brincadeira como natural é negar a concepção de criança como ser histórico, social e cultural e da construção histórica das infâncias no meio social ao longo dos tempos.

Ao permear na brincadeira a ideia de naturalização, é possível favorecer a percepção naturalizada da vida humana, fundamentada em perspectivas metafísicas que enxergam como natural os fatos e acontecimentos que negam que a constituição humana ocorre em movimentos constituídos social e historicamente.

Assim, observou-se que em alguns os artigos permearam, ao longo de seus textos, a concepção de brincadeira em um discurso naturalista de comportamento humano. Na perspectiva da THC a brincadeira infantil é tida como atividade que faz parte da existência humana através da cultura, baseada nas experiências vivenciadas pelas crianças.

Outros artigos investigados, em contrapartida às concepções anteriores, trazem a ideia de brincar como atividade social e necessária para a criança se expressar, pensar, criar e recriar o mundo, como pode ser observado a seguir:

o brincar é social, entende-se assim que é importante a criança ter contato com outras crianças e a presença de um adulto para mediar nas brincadeiras (RIBEIRO; COELHO, 2021, p. 267, grifos da autora).

As crianças (re) criam, **em suas brincadeiras, uma nova** e particular **relação** com um pequeno universo inserido em um maior, **imitam e criam, fazem de novo**, com novos arranjos e interpretações, a partir daquilo que lhes interessa (CALLAI; MAIA; SERPA, 2022, p. 2, grifos da autora).

A brincadeira é para a criança um dos principais meios de **expressão** que possibilita a sua aprendizagem sobre as pessoas e sobre o mundo (SILVA et al., 2018, p. 2, grifos da autora).

brincar é algo essencial para a criança, é sua **forma de pensar, imaginar, criar e recriar o mundo** em que vive (DANTAS et al., 2019, p.2, grifos da autora).

o brincar é o **primeiro experimental do mundo** que se realiza na vida da criança (MORAES, 2020, p. 2, grifos da autora).

Uma das formas de a criança descobrir o mundo é por meio do brincar. Por meio da brincadeira ela **aprende, inventa e reinventa**, cria regras e possibilidades (SOUZA et al., 2021, p.5, grifos da autora).

Brincar de faz de conta, além de ser uma atividade em si (a criança brinca porque sente a necessidade de brincar), é a forma pela qual ela **representa criativamente** o ser humano e suas relações (LIMA; COSTA, 2020, p. 7, grifos da autora).

Ao afirmar que a brincadeira é social, Ribeiro e Coelho (2021) reconhecem, de acordo com Vigotski (2008), que o brincar é um processo dinâmico de vivências sociais, sendo considerada uma atividade de compreensão, interpretação e reelaboração criativa do mundo

que circunda a criança, e baseado na ideia do autor, afirma-se que a brincadeira exerce um papel fundamental na inserção da criança no mundo material e simbólico das produções humanas, mesmo quando ela ainda não possui a consciência imediata da utilidade social dessas produções.

Ao assegurar que a brincadeira é “uma forma de pensar, imaginar e criar e recriar o mundo”, Dantas et al. (2019) apresenta um elemento que surge na idade pré-escolar e que era ausente nas etapas anteriores: a imaginação, que relacionada a esta atividade, aponta que “a brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas” (VIGOTSKI, 2018, p. 18).

A afirmação acima também sustenta teoricamente o que Calai, Maia e Serpa (2022) e Souza (2021) se referiram ao observar a brincadeira como “uma nova relação em que imitam, criam e fazem de novo” onde “se aprende, inventa e reinventa”, sendo possível identificar na criança o processo de criação com elementos das experiências que foram presenciadas por elas.

No entanto, é importante ressaltar o que Vigotski (2018, p. 18) alerta acerca da criação: “esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem na brincadeira, exatamente como ocorrem na realidade”, ou seja, mesmo que na brincadeira ela se reproduza diferente, tem conexão com a realidade, e é baseado nela que a criança cria novas realidades com ressignificações e interpretações construídas a partir da imaginação, uma vez que brincar não é uma simples recordação de algo que se aprendeu, ela é criação.

Através da imaginação, a brincadeira de faz de conta é uma experiência coletiva, própria da criança, e, nesse sentido, é um instrumento absolutamente insubstituível de educação, de hábitos e habilidades sociais (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2010). Assim, é necessário, portanto, este momento na rotina das instituições, com qualidade de tempo e espaço para que a criança exerça liberdade, base fundamental para que ela possa observar outras crianças, objetos e situações culturais que acontecem ao seu redor.

Dentre outros artigos analisados, a brincadeira apresenta-se como sendo fundamental no auxílio do processo de desenvolvimento infantil, atividade motivadora de aprendizagem e possibilidade de humanização essencial para o sujeito, representando criativamente o mundo, conforme os trechos em destaque:

o brincar constitui-se num **processo fundamental para o desenvolvimento da criança** nos aspectos cognitivos, afetivo, social e intelectual (BORGES et al., 2015, p. 14, grifos da autora).

brincar é uma experiência **fundamental ao processo de aprendizagem e desenvolvimento** da criança (DUARTE et al., 2017, p.154, grifos da autora).

Como **atividade motivadora de aprendizagens e possibilidade de humanização** das crianças desde seu nascimento, a brincadeira de papéis sociais assume lugar de destaque em nosso trabalho (LIMA; AKURE; VALIENGO, 2018, p. 366, grifos da autora).

o brincar é uma **atividade fundamental** e por meio da brincadeira elas [crianças] se **desenvolvem** se comunicam e inserem em um contexto social, se afirmando e reafirmando enquanto sujeito (MOREIRA; FERREIRA, 2022, p. 2, grifos da autora).

Observou-se através das asseverações de Borges (2015), Duarte et al. (2017) e Moreira e Ferreira (2022), que a brincadeira se conceitua como uma atividade fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem infantil que, de acordo com a perspectiva teórica deste trabalho, é a criação de uma nova relação entre situações do pensamento e situações reais em que o desenvolvimento da criança depende do meio no qual está inserida, com condições concretas e externas (LEONTEV, 2010a).

Ao se tratar do desenvolvimento infantil, para o autor, guiar-se unicamente pela idade cronológica da criança não seria o mais assertivo, pois essa forma diria muito pouco sobre quem ela é ou em que fase do desenvolvimento psíquico a criança se encontra, pois não é a maturação do organismo que determina o período do desenvolvimento, mas a atividade social da criança e sua relação concreta com o mundo.

Vista como atividade condutora, a Atividade-Guia também chamada de atividades principais do desenvolvimento infantil, é denominada por Vigotski (2008) por guiar, impulsionar o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Vigotski (2008) afirma ainda que desde o nascimento a criança pode experimentar momentos de brincadeira com o adulto, dependendo da forma com que esse adulto lhe possibilita tais vivências nas ocasiões em que é cuidada e educada. Tal constatação confirma a ideia de que algumas habilidades das crianças, tais como estabelecer relações com pessoas e com objetos, são aprendidas em sua vida social dentro e fora da escola através de vivências na infância, ainda que alguns adultos não percebam isso.

Até o primeiro ano de vida, o bebê tem uma relação direta e ativa com os adultos de quem ele é dependente físico e afetivamente. De acordo com Facci (2004), a conduta da criança já começa a reestruturar-se, e os processos de comportamento já começam a aparecer devido às condições sociais e educativas, sob a influência das pessoas que estão perto dela no dia a dia.

Para Vigotski (1996), neste período a criança possui uma sociabilidade específica e peculiar determinada por dois momentos principais: a sua total incapacidade biológica, onde ele é incapaz de satisfazer quaisquer que sejam suas necessidades de sobrevivência. Tudo ocorre por intermédio do adulto que o cuida, considerado para o autor a atividade principal nessa fase – comunicação íntima pessoal.

Entre os 2 e 3 anos de idade, a dependência da criança diminui em relação ao adulto e ela passa a ter interesse na atividade objetal manipulatória. Sua atividade principal passa agora para a absorção dos objetos elaborados socialmente, neste período, para que ocorra a apropriação do objeto é necessário que o adulto apresente as ações neles contidas para a criança.

Ao manipular os objetos, o adulto ilustra os modos sociais de uso construídos culturalmente, que logo será também manipulado pela criança, permitindo-lhe assimilar a consciência social transformando-o em individual, que progressivamente ampliará as ações concebidas nas atividades realizadas com o adulto, alcançando cada vez mais objetos que se manifestam na conduta da criança devido a sua relação com objetos e pessoas.

As ações observadas nessas atividades tornam-se lúdicas para a criança quando ela consegue transferir o uso de um objeto de uma ação para outras ações, como transformar uma caneta em um avião por exemplo. Assim, ao perceber o significado das coisas, a atividade encontra uma inclinação na brincadeira onde a criança confere diferentes usos aos objetos que substitui os objetos mais distintos (ELKONIN, 2009).

O que antes era uma comunicação afetiva, dá espaço agora para uma cooperação prática. Por meio da linguagem, a criança cultiva o contato dela com o adulto e aprende a manipular os objetos que fazem parte de sua cultura, organizando ainda sua comunicação e cooperação com os adultos (FACCI, 2004).

A autora afirma que a criança nesta idade ainda não entende a função simbólica da linguagem, ela só apresenta maior evolução na linguagem por volta dos dois anos de idade quando inicia uma nova forma de comportamento humano. Começa, então, a formação da consciência e a distinção do “eu”.

Na criança pequena entre os 4 e 5 anos de idade, a atividade-guia acontece através da brincadeira de faz de conta que geralmente ocorre na idade pré-escolar, e se estende até os 7 anos. De acordo com Prestes (2016, p. 31), “por meio da atividade de brincar de faz-de-conta, a criança começa a vivenciar conscientemente as regras sociais da vida real”. Neste aspecto, a brincadeira na infância pré-escolar representa para as crianças o estágio ao qual elas se abrem

para o mundo, para a realidade que as circunda. Neste ponto, as brincadeiras se redefinem tanto na forma quanto no conteúdo.

Em toda sua atividade e, sobretudo, nos jogos, ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. Ela assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles. Ela guia um “carro”, aponta uma “pistola”, embora seja realmente impossível andar em seu carro ou atirar com sua arma (LEONTIEV, 2010a, p. 59). É possível observar nesta fase que a manipulação de objetos ainda está presente, antecedida pela outra fase.

Segundo Leontiev (2004), o processo educativo realiza-se pela apropriação dos objetos ou dos fenômenos, produtos do desenvolvimento histórico, e que através da atividade mediada pela linguagem, reproduz, pela sua forma, “os traços essenciais da atividade encarnada no objeto” (p. 265).

Leontiev (2010a, p. 68) chama atividade “apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele”, ou seja, a atividade só se caracteriza como tal quando parte de uma necessidade que, a priori, caracteriza-se subjetiva, uma vez que ela precisa encontrar o objeto que seja correspondente a ela para que os objetivos da atividade se materializem.

Assim, ao se apropriar de recursos materiais e dos fenômenos culturais, que são produtos do desenvolvimento histórico, a criança passa pelo processo de atividades que reproduzem os aspectos essenciais que são acumuladas tanto no objeto quanto nos modos de interação, fazendo com que, o que antes era subjetivo, passa a ser concreto.

Para a THC, o desenvolvimento de novas capacidades, novas necessidades e de novos processos psíquicos são provocados pelo movimento da vida, pelas situações em que as conjunturas sociais são colocadas para a criança. Pelos recursos culturais e materiais que lhes são apresentados e apreendidos.

É relevante ressaltar que, mesmo se tratando de um processo importante para o desenvolvimento infantil, a atividade-guia não é a única que está presente na vida da criança ou a que ela passa a maior parte do tempo. Ela é a atividade que dá suporte a outras atividades que demarcam cada passagem das etapas que favorecem o desenvolvimento, e a brincadeira é uma das atividades na qual a criança expressa suas necessidades e suas experiências do mundo em que vive.

De acordo com Prestes (2016, p. 29) a brincadeira pode ser manifestada pela criança em qualquer ambiente, e não apenas direcionada pela escola, “é a brincadeira, a atividade-guia, em um certo período da infância, é um espaço em que se ensina e se aprende, ou seja, em que se instrui e se é instruído”. Consiste em onde a criança se expressa, interage, potencializa seu desenvolvimento se constituindo enquanto sujeito histórico e social que produz e representa cultura através de suas ações.

Sobretudo na idade pré-escolar, a brincadeira se apresenta como um processo dinâmico impulsionado pelos estímulos sociais. À medida que os conteúdos da vida social vão sendo apropriados pelas crianças, se desenvolvem nelas novas possibilidades de compreensão e ação no mundo, essa relação ativa com o mundo social provoca transformações desenvolvendo, e a valorização desta atividade através da escola se torna relevante para seu desenvolvimento.

Por meio das análises dos artigos, observou-se, ainda, que os textos trazem uma concepção do brincar como forma de produção e apropriação cultural:

entende-se que a brincadeira e as interações são os **meios que a criança explora** os objetos e o espaço, produz e compartilha sentidos, cria narrativas, **produz culturas**, construindo sua identidade e as diversas aprendizagens sobre si, o outro e o mundo, que são importantes nos primeiros anos de vida (BARBOSA; GOBBATO; BOITO, 2018, p. 4, grifos da autora).

as brincadeiras construídas nos espaços de Educação Infantil **são momentos de preservar as culturas infantis**, isto é, as brincadeiras presentes em determinada região (VIEIRA; GARMS, 2018, p. 14, grifos da autora).

o brincar é elo importante entre o desenvolvimento do pensamento infantil e **aprendizado cultural das crianças** (REIS, 2020, p. 6, grifos da autora).

Ao conceituar a brincadeira, Barbosa, Gobbato e Boito (2018), Vieira e Garms (2018) e Reis (2020), observam a atividade do brincar como meio para aprender, preservar e produzir cultura, que para Vigotski (1997, p. 106, apud PINO, 2018) “é o produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem”, de um modo geral, a cultura não pode ser desvinculada dos aspectos da vida. De acordo com o autor, todos os homens são seres culturais, pois vivem e se apropriam da cultura que é socialmente produzida e acumulada ao longo da história.

Nesse processo de apropriação cultural, não basta para a criança apenas contemplar os objetos, mas entrar em contato com eles, aprender sua função e o uso adequado. Leontiev (2004, p. 266) afirma que “a criança e suas relações com o mundo têm sempre por

intermediário a relação do homem aos outros seres humanos”, ou seja, desta forma ela se apropria da cultura, constrói, juntamente com seus pares, suas características, inteligência e personalidade que são as aptidões humanas.

As “aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas”, de acordo com Leontiev (2004, p. 6), são apropriadas através da relação dos homens com os fenômenos do mundo que os circundam e é, portanto, um processo de educação, uma vez que para entender o uso social de determinado objeto é necessário a orientação intencional de alguém que saiba usá-lo.

Também é possível que o homem se aproprie de instrumentos culturais menos complexos através da imitação e da observação, como ocorre com o uso da colher, por exemplo.

Ao se tratar de educação, o papel da cultura é fundamental, pois, uma vez acumulada historicamente, ela já está presente desde o nascimento da criança. Ao nascer, esta já se depara com a existência da comunicação, das brincadeiras, dos objetos, das tecnologias etc (BARROS; PEQUENO, 2017).

Nesse sentido, no âmbito escolar, cabe à escola e ao professor possibilitar à criança experiências com a cultura, contribuindo com o desenvolvimento humano.

De acordo com Vigotski (2018), a cultura, desde o nascimento, dá o suporte que impulsiona ao desenvolvimento a partir da internalização e relação com o meio.

A maior particularidade do desenvolvimento infantil consiste no fato de que ele se realiza em condições de relação recíproca com o meio, quando a forma ideal, terminal, a que deve surgir ao final do desenvolvimento, não somente existe no meio contíguo à criança desde o início, como realmente interage e exerce influência sobre a forma primária, sobre os primeiros passos do desenvolvimento infantil, ou seja, sobre algo que deve se formar ao final e, de algum modo, influencia os primeiros passos do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018b, p. 85).

De acordo com o autor, o desenvolvimento da criança se dá em contato com a cultura em sua forma final, por isso, não é interessante que a escola ofereça à criança na EI o menos elaborado da cultura, ou o mais simples. Ao contrário, suas experiências devem estar voltadas a cultura em sua forma final, mais elaborada.

Ao permitir que a brincadeira ocorra no espaço educativo como lugar que promova experiências novas, bem como novas trocas e criações, o professor favorece à criança ricas possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem. Isso ocorre quando o professor

compreende que as crianças são iguais no direito de se desenvolver, mesmo que tenham contextos familiares, necessidades e especificidades diferentes.

4.2 Práticas pedagógicas

Criança: Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

De acordo com a concepção de criança observada nas DCNEI (2009), a brincadeira deve ser inserida como um direito dentro das relações e práticas cotidianas, e de acordo com o que foi visto anteriormente, esta atividade deve ser considerada a propulsora da imaginação, da criatividade, da interação, do desenvolvimento e da aprendizagem nas creches e pré-escolas.

Ao ser desenvolvida cotidianamente nas práticas pedagógicas das instituições de EI, a brincadeira deve estar subsidiada em uma proposta pedagógica alicerçada nos princípios éticos, políticos e estéticos que tenham como eixos norteadores as interações e brincadeiras, como já fora observada na seção 2 deste trabalho (BRASIL, 2010).

No entanto, ao traçar uma comparação entre o que diz a legislação e os artigos analisados que compõem esta pesquisa observou-se, que a brincadeira dentro das Creches e Pré-escola, mesmo com a promulgação de uma lei que a direcione, ainda apresentam pouca importância no processo de aprendizagem, onde ocorre com tempo limitado, curto e rápido, como mero passatempo ou ainda atrelada ao ensino de conteúdos, com escassez de oportunidades e ausência de espaços físicos que dificultam que a brincadeira livre aconteça:

No processo educativo o brincar é ainda encarado como uma coisa de não seriedade para o desenvolvimento integral da criança. Verificou-se **a pouca importância do brincar como processo fundamental da aprendizagem** da criança (BORGES et al., 2015, p. 9, grifos da autora).

Na escola, muitas vezes, **o tempo** para a criança brincar **é limitado, curto e rápido**, os professores atarefados em aplicar sua rotina, acabam esquecendo-se de como é importante tirar um tempo para que as crianças sintam prazer em estar ali, é nesse momento em que a criança demonstra verdadeiramente o seu mundo (CAROLINE, 2021, p.2, grifos da autora).

é inquietante perceber que muitos pais ainda consideram que **tempo utilizado** no espaço escolar para as brincadeiras, se constitui um **mero passatempo** (SILVA; CAMARA, 2021, p.176, grifos da autora).

O sentido atribuído à brincadeira e às interações é didático, elas aparecem principalmente para favorecer essa finalidade, dispostas em propostas dirigidas, **atreladas ao ensino de conteúdos** e tendo o livro como suporte para registro das ‘aprendizagens’ (BARBOSA; GOBBATO; BOITO, 2018, p. 10, grifos da autora).

a escassez de oportunidades para as brincadeiras infantis se consolida em tempos em que o ritmo das horas é medido em relação à quantidade de exercícios realizados pela criança (LIMA; AKURI; VALIENGO, 2018, p. 3, grifos da autora).

problemática observada na ausência de espaços físicos e na rotina diária das instituições de educação infantil, que terminam por **impossibilitar o brincar livre** (RIBEIRO; CASTRO; LUSTOSA, 2018, p.2, grifos da autora).

De acordo com Borba (2007), a brincadeira é uma palavra comumente associada à infância, apesar da sua irrelevância dentro da educação formal. Mesmo reconhecida como uma atividade muito comum entre as crianças, esta prática ainda é considerada por muitos professores uma oposição ao trabalho dentro da sala de atividades, que a reduzem a uma atividade separada apenas para os momentos de lazer ou “mero passatempo”, como sublinhou Silva e Câmara (2021).

Visto ainda como uma ferramenta pedagógica para ensinar “brincando” a ler e a contar, “atrelado ao ensino de conteúdos”, como fora observado no trabalho de Barbosa et al. (2018).

Nos artigos de Nicolielo et al. (2017) e de Lima e Costa (2020), os autores argumentam sobre as características da sociedade, que está acoplada a uma cobrança cada vez mais forte pela produtividade do “quanto mais cedo, melhor”.

Nesse contexto, “as crianças da educação Infantil são preparadas para as etapas seguintes da escolarização” (NICOLIELO et al., 2017, p. 286), e estando a brincadeira conectada ao ensino conteudista, instituições e professores deixam de lado as concepções teóricas e legais voltadas ao desenvolvimento integral da criança, que, uma vez vivenciadas na prática, revelam o respeito às necessidades infantis, que visariam oferecer à criança a experiência de vivenciar a infância dentro de um espaço de educação que não reduza seus olhares e contato com o mundo que a rodeia.

Mas, ao invés disso, apresentam a preocupação com o “foco sobre o ensino descontextualizado e pragmático” (LIMA; COSTA, 2020, p. 10), mesmo a brincadeira sendo a atividade que mais atende e cria necessidades infantis, permitindo que através dela a criança desenvolva as FPS¹³, que aparecem inicialmente na ontogênese num nível externo, para,

¹³ Observadas na subseção anterior, as contribuições da brincadeira para o desenvolvimento e aprendizagem da criança na EI, desta pesquisa.

posteriormente, se apresentar em um nível intrapsíquico, resultado do processo de internalização, reaparece como atividade mental interna e individual.

Sob este contexto, Vigotski (2008) apresenta duras críticas quanto à didatização do brincar por parte do adulto (muito comum ainda nas Instituições de Educação Infantil, de acordo com a maioria dos artigos investigados nesta pesquisa) quando desconsidera a necessidade de brincar da criança, “intelectualizá-la é extremamente recusar-se a admitir o modo como nela as necessidades da criança se realizam, os impulsos para a sua atividade, isto é, seus impulsos afetivos” (VIGOTSKI, 2008, p. 24).

Elkonin (2009) corrobora que, o uso didático do brincar acaba não possibilitando o desenvolvimento da brincadeira nem os processos ligados a ela, uma vez que, os principais elementos da atividade-guia na infância ficam relegados a adoção e construção de um papel pela criança.

Portanto, usar a brincadeira para ensinar conteúdo ou novas habilidades do cotidiano acabam retirando sua especificidade e transformando-a em outra atividade qualquer (MARCOLINO, 2017).

É no brincar que o aprendizado ocorre de forma concreta, quando estimula as Funções Psíquicas Superiores, incentivando o desenvolvimento da inteligência e da personalidade no momento em que cria, entre outras situações, oportunidades para a resolução de conflitos e emoções experienciadas no cotidiano.

Ao proporcionar às crianças a brincadeira onde o tempo e o espaço ofertado são favoráveis para o seu desenvolvimento, é possível para a criança compartilhar ideias, modos diferenciados de brincar, explorar objetos fortalecendo sua cultura dentro do grupo de outras crianças.

Portanto, valorizar o ato do brincar significa oferecer espaços que favoreçam a brincadeira como atividade livre, que segundo Vigotski (2008) em sua constituição é uma atividade que tem como característica a liberdade, base fundamental para que a criança possa observar o que acontece ao seu redor e com outras crianças.

Apesar de as pesquisas revelarem a pequena presença do brincar no cotidiano, já é possível acenar para algumas respostas positivas acerca da brincadeira dentro das creches e pré-escolas após a promulgação das DCNEI (2009), mesmo que ainda de forma sucinta.

Ao analisar os artigos onde as metodologias utilizadas foram a pesquisa de campo ou estudo de caso, os autores observaram que brincar dentro das instituições de EI propiciam as relações sociais em que se preservam as culturas infantis, ressaltando:

as relações nas brincadeiras nas escolas são essenciais às crianças e à sua formação integral, para a vida (DUARTE, 2017, p. 18, grifos da autora).

as brincadeiras construídas nos espaços de Educação Infantil são momentos de **preservar as culturas infantis**, isto é, as brincadeiras presentes em determinada região (VIEIRA; GARMS, 2018, p. 14, grifos da autora).

Desenvolver atividades com as crianças através das brincadeiras que vão além da sala de atividades, dá significado às vivências em que, a partir das experiências, as crianças podem ser autoras no processo de ensinar e de aprender, acercando-se de possibilidades para a construção conjunta de convivência no grupo, numa relação cultural entre crianças e adultos.

Sabemos que a continuidade geral do desenvolvimento cultural da criança é a seguinte: primeiro, outras pessoas agem sobre ele; então ocorre a interação da criança com seu ambiente e, finalmente, é a própria criança que age sobre os outros e só no final passa a agir em relação a si mesma (VIGOTSKI, 2000, p. 232).

Ao analisar o desenvolvimento cultural citado pelo autor, é possível perceber que a cultura é a fonte do desenvolvimento humano, no entanto, este desenvolvimento é dependente das experiências, vivências e aprendizagens proporcionadas a partir do contato da criança com os adultos, com outras crianças e com os objetos.

A apropriação destes recursos é possível, inicialmente, a partir das ações coletivas externas e na relação com o outro, onde após internalizadas serão transformadas em recursos afetivos da ação psíquica, que Vigotski (2000) denominava de vivência.

De acordo com o autor,

Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento. Dessa forma, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência (VIGOTSKI, 2018b, p. 78, grifos do autor).

A partir do trecho descrito pelo autor, observa-se que o meio é a única verdade psicológica para a criança nas primeiras etapas de seu desenvolvimento, ao processar gradativamente a internalização das vivências que são: as lembranças, as emoções, a fantasia e outros elementos que se ligam diretamente ao eu que se constitui em experiências singulares na criança.

Nesta perspectiva, o meio destaca-se como fonte do desenvolvimento humano quando se refere ao desenvolvimento da personalidade e das características humanas, quando ocorre através da interação com a cultura.

No entanto, é importante observar que nem toda ação infantil pode ser tida como vivência, pois “não depende apenas do seu conteúdo, mas também do quanto a criança a compreende ou lhe atribui sentido” (VIGOTSKI, 2018b, p. 80), ocorre a partir de sua relação interior e os acontecimentos do meio, na perspectiva do próprio indivíduo.

4.3 Desafios

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova, que responde às aspirações e aos anseios da criança (VIGOTSKI, 2018, p. 18).

Uma das principais contribuições da THC para a EI é sua proposta de esclarecimento do que é ser humano, como se desenvolve, aprende e se humaniza, possibilitando compreender como esse processo ocorre na infância e o que pode contribuir com esse processo no âmbito das creches e pré-escolas.

Como já fora observado ao longo deste trabalho, para que a criança se aproprie do conhecimento em seus aspectos sociais, históricos e culturais, é necessário a ação do adulto (no caso da EI, o professor), que de forma apropriada fará as conexões entre os interesses iniciais manifestados pela criança e os conhecimentos produzidos pela humanidade (VIGOTSKI, 2008).

Não caberá neste subitem discutir exclusivamente o papel do professor diante do desenvolvimento da brincadeira na EI, mas, em linhas gerais, o apresenta como principal organizador do espaço de educação que deve ser previsto dentro das creches e pré-escolas no intuito de possibilitar o desenvolvimento integral a criança.

O objetivo desta subseção é apresentar os desafios que ainda impedem que a brincadeira se desenvolva nas creches e pré-escola como um dos eixos norteadores da prática pedagógica.

Após a promulgação das DCNEI (2009), é possível observar que um dos principais desafios encontrados ainda são as condições dos espaços físicos ou a falta de espaços propícios para brincar dentro das instituições de EI:

não basta oportunizar a vivência de brincadeiras é preciso considerar a importância do ambiente educativo para as crianças pequenas, **as condições físicas do local**, a qualidade e a segurança para que toda a sua energia esteja voltada para o que ela vivencia, de maneira plena (SILVA; CAMARA, 2021, p.177, grifos da autora).

A ideia apresentada para a EI é de que esta seja um espaço educacional no qual os adultos que fazem parte (coordenador, pedagogo, professores, apoio e etc.) desenvolvam um trabalho com intencionalidade educacional, voltada à compreensão das necessidades das crianças, buscando experiências significativas, uma vez que elas também fazem parte dessa ação educativa, que inseridos neste espaço, aceitam e opõem-se às provocações físicas e sociais do processo educacional.

Para Barbosa (2009) o papel primeiro do professor que atua na EI é o de transformar os espaços físicos – as salas de atividades, refeitório, áreas externas, em ambientes que envolvem aspectos físicos, culturais, afetivos e sociais, visando propiciar às crianças a vontade de sentir-se parte, dando-lhes a ideia de “continuidade, possibilidade de recomeços, o encontro do que já sabem e apreciam, assim como a experiência da criação de novos conhecimentos” (p. 87), previstos nos objetivos e condições para a organização curricular da Resolução CNE/CEB Res. nº 5/2009.

De acordo com Marcolino e Mello (2015), a organização espacial pode impactar no desenvolvimento do brincar na EI, pois é na organização do espaço que se cria um ambiente favorável para que a brincadeira se estabeleça, influenciando ainda a forma como se brinca considerando a idade das crianças que fazem parte desta etapa da educação básica que estão descobrindo o mundo e ampliando o conhecimento da natureza e das produções humanas.

Para Vigotski (2018b), é nas relações com as pessoas e a cultura que as crianças se humanizam e, portanto, a escola precisa refletir sobre quais objetos culturais estão presentes nas instituições de EI com fins de promover seu máximo desenvolvimento. Por isso a escola deve tornar-se um ambiente interessante, desafiador e provocador para que o desenvolvimento ocorra.

No entanto, observa-se que nem sempre o problema é a falta de espaço físico para que as brincadeiras sejam realizadas pela criança, mas também a falta de uso desses locais por parte dos professores, ou pela própria coordenação escolar que, na busca da “disciplina” e organização do espaço, vê a brincadeira nos pátios e demais áreas das instituições como um incômodo ou atrapalho pelo barulho, risadas e conversas, característicos nas brincadeiras infantis.

Outros desafios a serem sanados na EI que impedem a brincadeira de estar presente nas práticas, ocorrem geralmente nas salas de atividades como: a reprodução, escolarização precoce, a brincadeira como prêmio, a preocupação com a quantidade de conteúdos, a brincadeira disfarçada em atividades dirigidas, como pode ser observado a seguir:

Todavia, o que vem se confirmando é uma **reprodução** constante dos processos de cunho neoliberal da sociedade dentro das escolas e da infância, com propostas de **escolarização precoce** que se reduzem a um esforço gigantesco de achar “o melhor entre os melhores”, numa disputa individualista e competitiva, com “direito” à preparação para a alfabetização (KLOSINSKI; LOSS, 2020, p. 429, grifos da autora).

Víamos, algumas vezes, **a criança reproduzir o que lhe é ensinado**, mas isso pouco modificava sua forma de interagir com o mundo (DANTAS et al., 2019, p. 2, grifos da autora).

As escolas **preocupam-se mais com a quantidade de conteúdos** transmitidos do que com as experiências dos educandos (DUARTE et al., 2017, p. 158).

O uso dos termos ‘brincar’ e ‘**brincadeira**’, presentes nos enunciados, **disfarçam as atividades dirigidas**, propostas na página. Em outras palavras, parece faltar coerência entre os enunciados e o que de fato está sendo proposto e priorizado na atividade do livro: aprendizagem de traçado de letras, figura geométrica e de sequência temporal (BARBOSA et al., 2018, p. 6, grifos da autora).

o brincar é resultado do cumprimento de tarefas e regras, muitas vezes impostas às crianças. **Brinca-se se der tempo**, se as atividades escritas forem efetivadas ou se para ensinar determinado conteúdo (LIMA; COSTA, 2020, p. 5, grifos da autora).

Ao abordar o lugar da criança na pedagogia, Folque (2017) considera duas opções, onde a primeira está centrada no professor, em que a criança, uma vez domesticada, exerce papel secundário e passivo, opondo-se à uma pedagogia da infância, em que a criança assume o papel principal na definição do seu processo de aprendizagem.

No entanto, ambas estão inseridas dentro de um paradigma educacional ainda presente na sociedade e longe de ser modificado, embora na EI já seja possível vislumbrar um combate e oposição a esses modelos. De acordo com tais padrões, a fragmentação do conhecimento com interesses voltados a uma educação neoliberal pode ser vista nas salas de atividades através das famosas “tarefinhas” observadas no texto de Barbosa et al. (2018), onde o nome “brincadeira aparece disfarçado de atividades dirigidas” desde a idade etária das crianças bem pequenas até a pré-escola.

Nos estudos de Klosinski e Loss (2020) e Dantas et al (2017), estão presentes a observação sobre a escolarização precoce e a reprodução, por parte da criança, do que lhe é ensinado. Dentro de uma perspectiva da THC, tais práticas de reprodução acabam perdendo a

ligação com as atividades culturais, que envolvem ainda o sentido e a possibilidade de desenvolvimento das diversas qualidades humanas. Para Folque (2017, p. 56), tais tarefas acabam “descaracterizando totalmente a natureza da atividade e o significado que a criança lhe atribui”, como já fora observado anteriormente por Leontiev (2004), em que o autor apresenta a concepção de atividade e o processo de apropriação concomitante com o processo de formação das qualidades humanas.

Mas o que se vê na escola, a partir do que foi analisado, é que esta perdeu o horizonte das atividades que ganhariam sentido social para a criança, adotando como atividade principal aquelas “preocupadas com a quantidade de conteúdos” (DUARTE et al., 2017, p. 158), centram-se em ações e operações repetitivas, enfadonhas e cansativas, em que ao término destas tornam-se sem sentido para o desenvolvimento e desinteressante para a criança, que o faz por ser a única maneira de livrar-se da tarefa, ou ter tempo livre para brincar, ou como observou Lima e Costa (2020) “brinca-se se der tempo”.

Como exemplos de atividades repetitivas: os tracejados, a repetição de cópias dos numerais, das vogais, as pinturas de desenhos reproduzidos com cores pré-estabelecidas, juntamente com as datas comemorativas que ano após ano são vistas na EI da mesma forma e algumas vezes, através até da mesma atividade.

Preocupados com a quantidade de conteúdos que precisam ser repassados ao longo de um ano letivo e exigidos nos planejamentos escolares (DUARTE et al., 2017), outras práticas educativas são inseridas, como a presença do uso do livro didático na Educação Infantil, em que, como aponta o artigo de Barbosa et al. (2018), tentam disfarçar as atividades do livro trazendo em seus comandos a brincadeira, que nada mais são do que mais atividades dirigidas.

Na EI, a utilização dos livros didáticos apresenta pontos divergentes quanto ao uso ou não desta ferramenta, mostrando de um lado uma forma de uniformizar os conteúdos ensinados na escola e aproximar os pais do acompanhamento dos conteúdos abordados, bem como as atividades que estão sendo desenvolvidas na escola (BRANDÃO; SILVA, 2017).

Mas, em contrapartida, também se vislumbra a discussão em que seu uso diminui a participação das crianças em experiências devidamente contextualizadas em temas que são interessantes para elas. No caso deste estudo, a brincadeira ficaria novamente em segundo plano, dando lugar a experiências cada vez mais empobrecidas e padronizadas.

Assim, acordando com o que foi analisado pelos autores dos artigos investigados, a forma como essas práticas educativas tem se apresentado em algumas creches e pré-escolas

não mostram o brincar como uma atividade onde os motivos e os objetivos pela qual ela se realiza convergem (LEONTIEV, 2010). Por vezes a brincadeira acaba acontecendo “se der tempo”, ou como prêmio pelas tarefas cumpridas.

Outros desafios bem conhecidos e ainda presentes na educação infantil são: a necessidade de conhecimento de teorias que direcionem o pensar e agir docente, o direito da criança em brincar e a falta de respeito com o caráter livre da brincadeira, conforme observado nos trechos a seguir:

o investimento em profissionais de qualidade para a educação é indispensável, que **conheçam a teoria e que a coloquem em prática** de forma a atingir as crianças como seres reais e não apenas como trazem os livros (KAPP; MORAES, 2017, p. 4).

diante das conquistas no âmbito legal e na produção científica as práticas continuam improvisadas e os **direitos** da criança pequena **não são totalmente respeitados** (VIEIRA; GARMS, 2018, p. 103, grifos da autora).

Foi possível verificar que não era realizado nenhum momento em prol da defesa do **direito da criança em brincar**, e os alunos eram obrigados a ficar sentado dentro da sala durante 4 horas diárias (SILVA et al., 2018, p. 2, grifos da autora).

Para que o desenvolvimento ocorra de maneira tal que não despreze a primeira infância e os seus direitos, o professor, como principal organizador da prática pedagógica, carece ser conhecedor dos documentos oficiais que direcionam a EI e seu funcionamento e das teorias voltadas ao desenvolvimento e aprendizagem, bem como suas implicações pedagógicas.

De acordo com Pederiva et al. (2017, p. 11), “não há um trabalho docente sem uma teoria que a fundamente”, portanto, não há possibilidade de realização de um trabalho voltado ao processo de desenvolvimento com a criança quando o professor não sabe para onde está direcionando sua prática, é através da teoria que ela será fundamentada.

As autoras defendem a teoria como a parte que concretiza as práticas com intencionalidade pedagógica, direcionando ainda os procedimentos necessários para sua concretização.

As pesquisas e teorias acerca do desenvolvimento humano, formação da personalidade e construção da aprendizagem, assinalam para a atenção à valorização do fazer educacional com intencionalidade pedagógica, bem como os conhecimentos voltados à cultura e a história e, portanto, uma pedagogia da infância, em que comprove a grandeza, peculiaridades e importância do conhecimento nessa etapa da educação básica (FRANÇA, 2018).

A mesma necessidade de conhecimento, por parte dos professores, ocorre nas leis e políticas que direcionam a EI. É possível observar na seção 2 deste trabalho os principais instrumentos legais que são utilizados pelas instituições de EI, com vistas a embasar teórico e metodologicamente a elaboração e a execução das propostas currículo-pedagógicas que auxiliam o desenvolvimento e a aprendizagem, valorizando a infância e seus direitos.

A falta de conhecimento do professor, acerca dos documentos legais, acaba impossibilitando que ele lute pelos direitos que foram conquistados através das lutas dos movimentos que, ao longo dos anos, defendem as infâncias, e que vêm sendo construídos no Brasil a mais de 30 anos, presente na legislação, reforçando a imagem da criança como ser histórico e de direitos.

Igualmente importante e ao mesmo tempo desafiador para a EI é quando a brincadeira não se faz cotidianamente, não aparece como atividade vital ou se mostra como mero passatempo:

[...] quando **brincar não se faz cotidianamente** presente [...] Distancia-se de uma proposta que defende o brincar como uma prática social legítima das crianças (NICOLLIELO, 2017, p. 286).

a brincadeira ainda não aparece como atividade vital na formação da humanidade das crianças menores de seis anos, mas como algo para descontrair, se soltar, aliviar tensões, movimentar-se, o que não requer um lugar central (LIMA et al., 2018, p. 11, grifos da autora).

O brincar não deve ser compreendido como **um mero passatempo** nas escolas, desnecessário para a aprendizagem das crianças, mas sim como um recurso pedagógico (CAROLINE, 2021, p. 3, grifos da autora).

Ao realizar uma breve reflexão acerca do trabalho desenvolvido com crianças de 0 a 5 anos, é importante que o professor de EI tenha consciência de quem são os principais sujeitos da ação pedagógica, que demanda seu esforço diário de planejar e avaliar sua prática, de acordo com as legislações que direcionam seu trabalho.

Ao destacar o Art. 9º da DCNEI (2009), que apresenta os eixos norteadores: interações e brincadeiras e o seu papel na EI, de acordo com Costa (2017, p. 249), “é inquestionável o reconhecimento legal desta descoberta teórica, considerado um avanço significativo para a promoção da qualidade nas creches e pré-escolas”.

Ao realizar uma analogia do artigo citado das DCNEI (2009) e a THC é possível observar que de acordo com a teoria, o ser humano é um ser social desde que nasce, e que é

por meio da sua interação com o mundo, que ocorre principalmente através da brincadeira, que ele se apropria da cultura, se constitui enquanto sujeito, se humaniza.

Ao apresentar a brincadeira de faz de conta como a atividade que mais promove o desenvolvimento infantil na idade pré-escolar, capaz de potencializar o desenvolvimento das FPS e a criação de neoformações, Vigotski (2008) destitui a brincadeira de um mero passatempo.

Portanto, tais eixos necessitam estar presentes nas práticas, requerendo seu reconhecimento no papel do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças, pois se estes são o objetivo maior da EI – de acordo com o Art. 29 da LDB (BRASIL, 1996) – a legislação, portanto, ampara tais ações, não tendo motivos para que a brincadeira e as interações sejam vistas como mero passatempo, ou não aparecer como uma atividade vital e cotidiana.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas breves considerações almeja-se do leitor a compreensão de que esta pesquisa não seja entendida como conclusiva, mas sim como um momento de reflexão, que estimule os questionamentos e problematizações no campo acadêmico-científico acerca do tema abordado neste trabalho. Pretende-se ainda que esta investigação proporcione ao leitor e a pesquisadores subsídios para futuras pesquisas na área de EI sobre a brincadeira da criança neste contexto educacional.

Este último texto, apoiando-se na perspectiva da Teoria Histórico Cultural, aborda as formas que estão constituídas ou configuradas as discussões sobre a brincadeira buscando apresentar suas concepções presentes nas produções a partir da promulgação das DCNEI (2009), entre os anos de 2010 ao ano de 2022 conforme descrito no trabalho, como elas vem ocorrendo dentro das instituições de EI, buscando identificar os principais desafios apontados pelos trabalhos analisados, que não deixam a brincadeira ser vista como eixo norteador da prática pedagógica ou um momento se suma importância para o desenvolvimento da criança como ser social.

Com este intento, organizou-se este trabalho em uma dimensão de análises dos artigos investigados para esta pesquisa.

Constatou-se nas análises realizadas, que as pesquisas se encontram em variadas vertentes de discussão teórica e metodológica. Baseado no referencial adotado para a realização da pesquisa, Colchesqui (2015), Ribeiro, Castro e Lustosa (2018), Machado e Machado (2020), Pinheiro e Borgmann (2021), Albuquerque et al. (2020), apresentam em seus trabalhos uma concepção de brincadeira baseada na naturalização da brincadeira, como essência do ser humano, baseadas em perspectivas metafísicas, onde os eventos e episódios humanos são vistos como naturais, contrariando a teoria que nos direciona que vê a brincadeira como principal atividade que leva o indivíduo ao desenvolvimento.

As pesquisas de Silva et al. (2018), Dantas et al. (2019), Moraes (2020), Souza et al. (2021), Callai, Maia e Serpa (2022), apresentam a brincadeira como forma de expressão, elemento de transformação e forma de perceber e experimentar o mundo, trazendo esta atividade como importante para a interação da criança no contexto social das produções humanas.

Sob a ótica de uma concepção de brincadeira baseada na ação que auxilia o processo de desenvolvimento, atividade motivadora de aprendizagem e possibilidade de humanização

fundamental para o sujeito, representando-o criativamente como ser humano e suas relações, Borges (2015), Duarte et al. (2017), Lima, Akure e Valiengo (2018), Lima e Costa (2020), Oliveira e Silva (2021), Almeida e Donizete (2021), Ribeiro e Coelho (2021), Moreira e Ferreira (2022), a apresentam como atividade condutora que vai guiar o desenvolvimento da criança (atividade-guia).

Os autores Nicolielo et al. (2017), Barbosa et al. (2018), Vieira e Garms (2018), Reis (2020), concebem a brincadeira como forma de produção e apropriação cultural sendo importante para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança na EI como uma atividade organizada e planejada com fins da prática pedagógica.

Sequenciando as análises deste trabalho, afim de verificar como as brincadeiras acontecem do cotidiano da Instituições de EI, Borges (2015), Caroline (2021), Silva e Câmara (2021), Barbosa et. Al (2018), Lima et al. (2018) e Ribeiro et al. (2018), observaram a brincadeira como uma atividade de pouca importância na prática diária da instituições de EI, mesmo com a promulgação das DCNEIS (2009), que a garantem através dos eixos norteadores das praticas pedagógicas que são as interações e as brincadeiras.

Desrespeitando o que é determinado pelo art. 9º, a brincadeira é considerada, nos artigos investigados, como um mero passatempo, possuindo um tempo limitado para essa prática tão importante no processo de desenvolvimento infantil. De acordo com os autores investigados, em alguns ambientes escolares onde a brincadeira ocorre, vem atrelado a ela o ensino de conteúdo.

Em contra partida, os autores Duarte (2017) e Vieira e Garms (2018), observaram em suas pesquisas de estudo de caso, a brincadeira como propiciadora das relações sociais, possível através da preservação da cultura infantil.

Diante da concepção acerca do brincar e da forma como ela ocorre do cotidiano escolar, foi observado ainda os desafios que de acordo com os artigos analisados, impedem que a brincadeira seja o eixo que direciona as práticas pedagógicas na EI.

Neste contexto, Silva e Câmara (2021) chamam atenção para os espaços físicos, tanto para sua ausência, e em alguns casos, para a falta de preocupação em organizar um espaço acolhedor e seguro para o desenvolvimento da prática do brincar de maneira que a criança se sinta acolhida e sejam respeitados o tempo da brincadeira.

Nos artigos de Duarte et al (2017), Barbosa et al. (2018), Dantas et al. (2019), Klosinski e Loss, (2020), Lima e Costa (2020), os autores apontam em suas pesquisas a preocupação por parte de professores e das escolas de EI com os conteúdos programáticos,

com a presença de atividades disfarçadas em brincadeira, da pressa em concluir os conteúdos dos livros didáticos presentes na EI, o que acarreta a escolarização precoce, num movimento de encurtamento da infância (MELLO, 2007).

Os autores criticam ainda o fato pelo qual que a brincadeira, é tratada no meio educacional em uma visão instrumental de educação, uma visão estreita de Educação Infantil, tratada como coisa pequena, de pouco valor.

Observou-se ainda uma preocupação quanto ao conhecimento dos professores de EI acerca dos documentos oficiais que regem esta etapa da educação básica, importante para os direcionamentos do trabalho a ser desenvolvido com as crianças, reconhecendo e respeitando o direito que elas têm de brincar livremente, sem deixar de lado a aprendizagem.

A necessidade da compreensão de uma teoria que oriente a prática pedagógica também foi enumerada como preocupação por parte dos autores e que precisam ser tratados com importância na EI (KAPP e MORAES, 2017, VIEIRA e GARMS, 2018, SILVA et al. 2018, SILVA e CAMARA, 2021).

Pensando em uma educação que é direcionada a crianças de 0 a 5 anos de idade é preocupante que professores, principais adultos que estão presentes nas instituições de EI, desconheçam ou não deem importância a estes temas de grande relevância.

Não ter conhecimento, ou não querer conhecer as leis que regem a EI, são questões que precisam de reflexão no meio educacional, uma vez que pensar na EI como política pública é pensar em uma EI que garanta o direito a uma etapa democrática, gratuita e de qualidade social em que “o professor tem papel fundamental, primeiramente em ser um observador, para que este espaço/ambiente não se torne firme a ponto de não permitir a troca de experiências entre as crianças e seu movimento” (MACHADO e MACHADO, 2020, p. 11)

Com isso, reforça-se que a garantia da entrada e da permanência da criança nas creches e pré-escolas (direito de todos), bem como a qualidade no seu atendimento compete não apenas aos professores, mas, a todos os seguimentos da sociedade implicando com isso, discussões acerca das políticas públicas, diretrizes, referenciais e toda legislação vigente, dentre outras problemáticas. As lutas e os movimentos de pesquisadores e educadores em retirar do ideário popular de que as creches e pré-escolas não são espaços de depósito de crianças, mas, um espaço de aprendizagem que busca o desenvolvimento integral da criança.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIACAO BRASILEIRA DE NORMAS TECNICAS. **Normas ABNT sobre Informação e documentação**. Rio de Janeiro: ABNT, 2011 (6022).
- ALBUQUERQUE, G. F.; ALMEIDA, I. N. S.; CARVALHO V. D. R. **A concepção do brincar na base nacional comum curricular**. Revista Multidebates, Palmas-TO, v. 4, n. 2, junho de 2020. ISSN: 2594-4568.
- ALMEIDA, V. S.; DONIZETE, K. S. **Os jogos e as brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil: a preceituação nos documentos educacionais e a disposição teórica**. Cadernos da Fucamp, v. 20, n. 46, p. 112-131, 2021.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. **A “revisão bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno**. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-44.
- ARAUJO, L. C. **Ler, escrever e brincar na educação infantil: uma dicotomia mal colocada**. Revista Contemporânea de Educação, v. 12, n. 24, mai./ago. 2017.
- AZEVEDO, H. H. O. **Educação Infantil e Formação de professores: para além da separação cuidar e educar**. 1.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.
- BACCHINI, I. F. **O lugar do brincar no desenvolvimento infantil: diálogos com a aliança pela infância**.
<https://www.ufjf.br/pedagogia/files/2017/12/O-lugar-do-Brincar-nodesenvolvimento-Infantil-Di%C3%A1logos-com-a-alian%C3%A7a-pela-inf%C3%A2ncia.pdf>
- BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na Educação Infantil. Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- BARBOSA, M. C. S. et al. **O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil?** Debates em Educação, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016. ISSN 2175-6600.
- BARBOSA, M. C. S.; FLORES, M. L. R. **Base Nacional Comum Curricular: garantia ou ameaça à consolidação da identidade da Educação Infantil?** Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul-RS, v. 25, p. 73-110. Dossiê, 2020.
- BARBOSA, M. C. S.; FERNANDES, S. B. **A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: tensões de uma política inacabada**. Em Aberto, Brasília, v. 33, n. 107, p. 113-126, jan./abr. 2020.

BRANDÃO, A. C. P.; SILVA, A. **O ensino da leitura e escrita e o livro didático na Educação Infantil.** Revista Educação, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 440-449, set./dez. 2017.

BARROS, D.; PEQUENO, S. **Cultura, Educação e Desenvolvimento humano.** In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (Orgs.). Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa.** Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Congresso Nacional.

BRASIL. **Lei número 8.069, de 13 de julho de 1990.** [3] Organização Das Nações Unidas. Convenção sobre os Direitos da Criança, de 20 de novembro de 1989.

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. **ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 28 de set. 2020.

BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BRASIL. LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. **Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise/Ministério da Educação e do Desporto.** Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/ DPEF/COEDI, 1996b. 114p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, v. 1, 1998.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 1, de 07 de abril de 1999: Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.**

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação infantil.** Brasília: MEC, v. 1, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 28 de agosto de 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.274 de 6/02/2006c** – Dispõe sobre a duração mínima de nove anos para o Ensino Fundamental com matrícula obrigatória a partir dos seis anos. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2006/Lei/L11274.htm

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB 020/2009, aprovado em 11/11/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Relator Raimundo Moacir Mendes Feitosa. 18p.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997. 110p.

CALLAI, C.; MAIA, M. N. V. G.; SERPA, A. **O brincar livre em contexto de pandemia: gestos para pensar o currículo da Educação Infantil**. Debates em Educação, Maceió, v. 14, n. especial, 2022.

CAROLINE, T. R. C. **A importância de jogos e brincadeiras na educação infantil**. Disponível em: <https://maceio.al.gov.br/uploads/documentos/1-A-IMPORTANCIA-DOSJOGOS-E-BRINCADEIRAS-NA-EDUCACAO-INFANTIL-1.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

CURY, J. R. C; FERREIRA, L. A. M. **Obrigatoriedade da Educação das Crianças e Adolescentes: Uma questão de oferta ou efetivo atendimento?** Nuances: Estudos sobre Educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010.

CRUZ, S. H. V. **As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: uma breve apresentação**. In: Novas Diretrizes para a Educação Infantil. Rio de Janeiro: Salto para o futuro. Ano 23, boletim 9, 2013.

DANTAS, E. S. et al. **O brincar e suas implicações no processo de aprendizagem na educação infantil**. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39399/2403144/DANTAS%3B+COSTA%3B+SILVA%3B+CARAUC2%B4BAS++2019.1.pdf/a89cf8a1-91d5-4362-8c1a-0c10c0223969>. Acesso em 20. 10.22

DIDONET, V. **Balço crítico da educação pré-escolar nos anos 80 e perspectivas para a década de 90**. Em Aberto, Brasília-DF, v. 10, n. 50/51, p. 19-33, abr./set. 1992.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. Tradução: Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação e Sociedade, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FERREIRA, A. B. O. **Mini Aurélio: o minidicionário da língua portuguesa o dicionário**. 7. ed. Curitiba: Positivo, 2008.

FOLQUE, M. A. **O lugar da criança na Educação Infantil partindo de uma perspectiva Histórico- Cultural**. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (Orgs.). Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017.

FRANÇA, A. P. S. **A Importância da Normatização para Garantia de uma Educação Infantil de Qualidade**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, 2. ed, v. 04, p. 41-56, fev. 2018. ISSN: 2448-0959.

GOIS, R. C.; TRUGILLO, E. A. **A educação lúdica na pré-escola: uma análise frente os olhares que a ela são direcionados.** Revista Eventos Pedagógicos, v. 4, n. 1, p. 165-174, mar./jul. 2013.

HADDAD, L.; CORDEIRO, M. H.; CORREIA, M. S. A. **Competências esperadas do professor e o brincar na educação infantil: reflexões a partir da técnica de substituição.** Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 12, n. 29, 2014.

KAPP, B. M.; MORAES, A. P. **O brincar e suas dimensões: um encontro com as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Disponível em: <https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br>

KISHIMOTO, T. M. **Currículo e conteúdo específicos da base nacional comum de Educação Infantil.** 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relatoriosanaliticos/pareceres/Tizuko_Mor chida_Kishimoto.pdf. Acesso em: 01 out. 2021.

KLOSINSKI, D. V.; LOSS, A. S. **Educação infantil: espaço do brincar e da interação da criança.** Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 27, n. 2, p. 420-436, maio/ago. 2020. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 07 set. 2022.

KRAMER, S. **Privação Cultural e Educação Compensatória: Uma análise crítica.** Cad. Pesq. São Paulo (42): p. 54- 62, ago. 1982.

KRAMER, S. **Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin.** In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Orgs.). *Infância: Fios e desafios da pesquisa.* Campinas: Papyrus, 1996. p. 13- 38.

KRAMER, S. (Org.). **Formação de profissionais de educação infantil no Estado do Rio de Janeiro.** Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro: Ravil, 2001.

KRAMER, S. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas Educacionais no Brasil: educação infantil E/é fundamental.** Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: abril de 2023.

KRAMER, S. **Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. Pro-Posições,** Campinas-SP, v. 13, n. 2, p. 65–82, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643954>. Acesso em: 28 maio. 2022.

KRAMER, S. **Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas.** In: *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.* MEC/SEF/COEDI - Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

KRAMER, S. **Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate.** Proposições, Campinas, SP, v. 13, n. 2, p. 65–82, 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643954>. Acesso em: 1 nov. 2021.

KRAMER, S. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Tradutor: Rubens Eduardo Frias. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil.** VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010a. p. 59-83.

LEONTIEV, A. N. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar.** In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010b, p. 119-142.

LIMA, G.A.; COSTA, S. A. **As singularidades da Amazônia na brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais da pré-escola.** Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 27, n. 3, jul./set., 2020.

LIMA, G. A. **A brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais e a constituição da personalidade das crianças na pré-escola.** Santarém: UFOPA. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Oeste do Pará, 2018.

LIMA, E. A.; AKURI, J. G. M. **Um currículo em defesa da Plenitude da formação humana.** In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (Orgs.). Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017.

LURIA, A. R. Vigotski. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010a. p. 21-38.

MACHADO, S. et al. **Brincar e interagir nos espaços de Educação Infantil: uma reflexão da prática pedagógica das crianças de 2 e 3 anos em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Tijucas, Estado de Santa Catarina, Brasil.** Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, v. 9, n. 9, 2020. ISSN: 2525-3409. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7661>. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/344682876_Brincar_e_interagir_nos_espacos_de_Educacao_Infantil_uma_reflexao_da_pratica_pedagogica_das_crianças_de_2_e_3_anos_em_um_Centro_Municipal_de_Educacao_Infantil_CMEI_de_Tijucas_Estado_de_Santa_Catarina_. Acesso em: 07. Set.2022

MARCOLINO, S.; SANTOS, M. W. **A brincadeira como princípio da prática pedagógica na educação infantil: brincar, participar, planejar.** Debates em Educação, Maceió, v. 13, n. 33, 2021.

MARCOLINO, S. **A brincadeira de papéis na escola da infância.** In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (Orgs.). *Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores.* Curitiba: CRV, 2017.

MARCOLINO, S.; MELLO, S. A. **O espaço onde se brinca na Educação Infantil.** *Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente*, v. 26, n. 2, p. 149-168, maio/ago. 2015

MELLO, S. A. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural.** *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 57-82, jan./jun. 2007.

MELLO, S. A. **O lugar da criança na pesquisa sobre a infância: alguns posicionamentos na perspectiva da teoria histórico-cultural.** *Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul*, v. 18, n. 2, p. 183-197, jul./dez. 2010.

MELLO, S. A. **Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação da pequena infância.** *Revista Caderno de Educação*, n. 50, 2015. ISSN: 2178-079.

MINAYO, M. C. S. *Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social.* In: MINAYO, M. C. S. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.* Petrópolis: Vozes, 1994, p. 9-29.

MORAES, V. M. **O ‘brincar’ na educação infantil e o desenvolvimento da criança.** *Educationis*, v. 8, n. 1, set. 2019 - fev. 2020.

MOREIRA, M. M. R.; FERREIRA, B. M. **Direitos de aprendizagem na Educação Infantil: o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva do brincar, educar e cuidar.** *Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate*. v. 8, n. 2, jul./dez. 2022.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar.** Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NICOLIELO, M. E.; SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. **Brincar na educação infantil como experiência de cultura e formação para a vida.** *Educação*, [S. l.], v. 42, n. 2, p. 285–298, 2017. DOI: 10.5902/1984644422271. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveduacao/article/view/22271>.

OLIVEIRA, Z. M. R. **O Currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes Nacionais?** *ANAIS DO I SEMINARIO NACIONAL: CURRICULO EM MOVIMENTO - Perspectivas Atuais.* Belo Horizonte, novembro de 2010.

OLIVEIRA, I. G.; SILVA, M. M. **A aventura de ler: a brincadeira de papéis sociais inspirada pela literatura infantil.** *Brazilian Journal of Development, Curitiba*, v. 7, n. 6, p. 63681-63693, jun. 2021.

PASQUALINI, J. C. **Desenvolvimento infantil e ensino: a análise histórico cultural de Vigotski, Leontiev e Elkonin – UNESP/ 2008.**

Disponível: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/desenvolvimento-infantil-e-ensino-analise-historico-cultural-de-vigotski-leontiev-e>. Acesso em: 29 mai. 2022.

PEDERIVA, P. L. M.; COSTA, S. A.; MELLO, S. A. **Uma teoria para orientar nosso pensar e agir docentes na Educação Infantil**. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (Orgs.). Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 11-24.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - repercussões no campo educacional**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PRESTES, Z. R. **A brincadeira de faz de conta e a infância**. Revista Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 28-39, mai./ago. 2016.

PINHEIRO, V. M. M.; BORGMANN, M. E. **O brincar e o lúdico na educação especial: Aprendizagens e desafios**. Juína-MT, Brasil, v.6, n.12, jul./dez., 2021.

PINO, A. **As marcas do humano: pistas para o conhecimento da nossa identidade pessoal**. Educ. Soc., Campinas, v. 39, n. 142, p. 227-236, jan./mar., 2018.

PRADO, A. E. F. G. **História da Política de Educação Pré-Escolar no Brasil de 1964 a 1993: Entre o Texto e o Discurso**. 2017. 324f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

RIBEIRO, D. M.; CASTRO, J. L. M.; LUSTOSA, F. G. **Brincadeira e desenvolvimento infantil nas teorias psicogenéticas de Wallon, Piaget e Vigotski**.
<http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/46942/1/2018evdmribeiro.pdf>

RIBEIRO, K. M.; COELHO, A. B. **As interações e as brincadeiras no processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil a e prática docente**. Disponível em: <https://revista.uniandrade.br/index.php/revistalicenciaturasepesquisa/article/view/1091/1450>. Acesso em: 13 de agosto de 2022.

RICHTER, S. R. S.; BARBOSA, M. C. S. **Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche**. Educação, v. 1, n. 1, p. 85–96, 2010. DOI: 10.5902/198464441605. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1605>

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**. Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROSEMBERG, F. **A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 82, p. 21-30, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/979>. Acesso em: 19 maio. 2023.

SACRISTÁN, J. G. **A cultura, o currículo e a prática escolar**. In: O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, M. A. R.; SANTOS, C. A. F.; SERIQUE, N. S. **Estado da arte: aspectos históricos e fundamentos teórico-metodológicos**. Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo, v. 8, n.17, p. 202-220, ago. 2020.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 1ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, E. A. M. D.; CÂMARA, T. C. B. **A concepção de pais e responsáveis por crianças de dois e três anos acerca de brincar na Educação Infantil**. Revista Galo, n. 4, p. 175-187, 12 dez. 2021.

VELOSO, R. R.; SÁ, A. V. M. **Reflexões sobre o jogo: conceitos, definições e possibilidades**. Revista Digital. Buenos Aires, Año 14, n. 132, Mayo de 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKI, L. S. **El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. In: Obras Escogidas III. (Incluye Problemas del desarrollo de la psique). VISOR DIS., S. A., 2000. p. 139-168.

VIGOTSKI, L. S. **Os fatores biológico e social da educação**. In: Psicologia Pedagógica. Porto Alegre-RS: Artmed, 2003, p. 75- 84.

VIGOTSKI, L. S. **A brincadeira e o seu papel social no desenvolvimento psíquico da criança**. Tradução: Zoia Prestes. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, Rio de Janeiro, n. 11, jul. 2008. Disponível em: <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância. Ensaio psicológico, livro para professores**. Tradução e revisão técnica: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018a. 128p.

VIGOTSKI, L. S. **Quarta aula: a questão do meio na pedologia**. In: VIGOTSKI, L. S. Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia. Organização [e tradução], Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução Claudia da Costa Guimaraes Santana. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018b.

ANEXO

TÍTULO	OBJETIVO	METODOLOGIA	AUTOR	ANO/ CATEGORIA	LINK DE ACESSO
1-O espaço aberto da educação infantil: lugar para brincar e desenvolver-se	Identificar as características existentes nas configurações dos espaços abertos de instituições de educação infantil, relacionando os aspectos físicos com as brincadeiras desenvolvidas pelos seus usuários, recorrendo à aplicação da técnica do mapeamento comportamental.	Análise dos dados evidenciou a preferência de determinados equipamentos por seus usuários. Foi utilizado a técnica do mapeamento comportamental.	Luana dos Santos Raymundo *Ariane Kuhnen*Lia Brioschi Soares	2010 Artigo	http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v16n2/v16n2a03.pdf
2- A importância do brincar e do jogo para o desenvolvimento da criança	Compreender o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil e como utilizar a brincadeira como ferramenta pedagógica.	Estudo de caso levantamento bibliográfico ou teórico	ELIETE LEMOS CARDOSO	Artigo 2010	https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/39541
3- Comportamentos lúdicos entre crianças do nordeste do Brasil: categorização de brincadeiras	Categorizar as brincadeiras das crianças de um povoado rural do nordeste do Brasil.	Observação de crianças entre dois a doze anos.	Ana Karina Santos Álvaro Machado Dias	2010 Artigo	https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010237722010000400002&lng=pt&nrm=iso
4- A importância do brincar e do jogo para o desenvolvimento da criança	Compreender o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil e como utilizar a brincadeira como ferramenta pedagógica.	Estudo de caso levantamento bibliográfico ou teórico	ELIETE LEMOS CARDOSO	Artigo 2010	https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/39541
5- Brinquedoteca: a valorização do lúdico no cotidiano infantil da pré-escola	synetizar conceitos como cultura lúdica, brincar, brincadeira, bem como demonstrar a importância do brincar para o desenvolvimento humano, partindo dos pressupostos da psicologia histórico-cultural, especificamente de Vygotsky.	Relato de experiência	Fabiane Vieira da Rosa; Helena Kravchychyn; Mauro Luís Vieira	2010 Artigo	https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/1208
6- O espaço aberto da educação infantil: lugar para brincar e desenvolver-se	identificar as características existentes nas configurações dos espaços abertos de instituições de educação infantil, relacionando os aspectos físicos com as brincadeiras desenvolvidas pelos seus usuários, recorrendo à aplicação da técnica do mapeamento comportamental.	Estudo de caso	Luana Dos Santos Raymundo ; Ariane Kuhnen ; Lia Brioschi Soares	2010 Artigo	https://doaj.org/article/76c3181d48d74a67a08e78ea7b3a7eba
7- Jogos de faz-de-conta: contribuições para a aquisição da	fazer um levantamento bibliográfico sobre o assunto, para entender o que diferentes	Revisão bibliografica	Thais Batista de MELO; Elieuzza Aparecida de	2010 Artigo	http://uniesp.edu.br/sites/biblioteca/revistas/201704

linguagem escrita na infância.	autores pensam a respeito e discutir à luz da perspectiva histórico-cultural o valor que os jogos de faz-de-conta têm na aquisição da escrita pelas crianças.		LIMA		19174930.pdf
8- Brincar é muito mais que uma simples brincadeira: é Aprender	Mostrar qual é a função do brincar no desenvolvimento da uma criança em idade pré-escolar, analisando a importância e a contribuição que o simples ato de brincar, contribui no processo de aprender, no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo e na aquisição de novos conhecimentos.	pesquisa teórica e prática	LUZ, Marina Cabreira da – OLIVEIRA, Maria Cristina Alves Ribeiro de –SOUZA, Gelsenmeia Massuquette Romero de	2011 Artigo	https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5406_277_9.pdf
9- A Percepção da Brincadeira de Faz-de-conta por Crianças de uma Instituição da Educação Infantil	Investigou a percepção de crianças sobre a brincadeira de faz-de-conta no ambiente escolar	Os dados obtidos a partir das entrevistas clínicas de cada criança foram transcritos e analisados com base nos critérios da fenomenologia semiótica com método clínico piagetiano	Iara Feldman1 & Mariane Lima De Souza	2011 Artigo	http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v4n1/v4n1a04.pdf
10- Brincar Infantil e Subjetividade: reflexões a partir da brincadeira de casinha	tratar de aspectos constitutivos do brincar infantil, em um ambiente de brinquedoteca escolar.	Pesquisa bibliografica	Aline Sommerhalder Fernando Donizete Alves	Artigo 2011	https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/2474
11 A influência do brinquedo e do brincar na formação do leitor	- a apresentar a influência do brinquedo e do brincar para o desenvolvimento da vida da criança, e da utilização desse conjunto para a formação do leitor.	Estudo bibliográfico	Alciene Ferreira Leandro; Francisca Virgínia Arruda Pantaleão; Patrícia Reinaldo Cavalcante; Profª Drª Fátima Maria Alencar Araripe;	Artigo 2012	https://brapci.inf.br/index.php/res/download/86039
12 A maneira lúdica de compartilhar saberes na educação na educação infantil	verificar como as crianças de três anos desenvolvem seus saberes em uma instituição de educação infantil localizada no município de Sinop-MT.	Pesquisa de campo qualitativa	Maria Edvania dos Santos, Jaqueline Pasuch	2012 artigo	https://doaj.org/article/35df97b7c0e649c98b0e07c791194d2d
13 O brincar: espaço de ampliação	Analisar as interações das crianças com seus	Estudo de caso	Edione Athaides de	2012	https://repositorio.ufmg.br

do conhecimento multicultural	pares no momento do brincar, visando perceber a subjetividade das ações executadas em suas representações no brincar simbólico, suas demandas específicas, e a partir delas, traçar estratégias para possíveis ampliações e ou ressignificações do brincar, utilizando a intervenção sensível(sem imposições)e direta do adulto.		Almeida martins	Artigo	/handle/1843/VRNS-9NKDXA
14 A brincadeira na Educação Infantil (3 a 5 anos): uma experiência de pesquisa e intervenção	Conhecer e intervir sobre a concepção e a prática de uma professora no uso da brincadeira, em uma creche, na cidade de Álvares Machado - SP	pesquisa-intervenção, por possibilitar uma prática transformadora no lócus da pesquisa	José Ricardo Silva	2012 artigo	https://www.scielo.br/pdf/er/n47/20.pdf
15 A importância do lúdico na perspectiva histórico-cultural aos processos de alfabetização e letramento	- discutir sobre a importância do lúdico nos processos de alfabetização e letramento mediante a perspectiva histórico-cultural.	Pesquisa bibliográfica	WATANABE, Yukie Ely; BERTO, Fabiane Gisele;	2012 Artigo	http://www.ppe.uem.br/semanadepedagogia/2012/pdf/T2/T2-004.pdf
16-	Fazer um paralelo entre os textos trabalhados em aula e o objeto de estudo de cada participante da disciplina.	Estudo de caso	Larissa Aparecida Trindade dos Santos; José Ricardo Silva	2012 Artigo	http://www.unoeste.br/site/enepe/2012/suplementos/area/Humanarum/Ci%C3%A7as/Ancias%20Humanas/Educa%C3%A7%C3%A3o/
17 A importância da participação do professor durante as atividades de brincadeira na educação infantil.	Refletir sobre a importância da participação ativa do professor durante os momentos de brincadeira.	Trabalho de campo a partir da observação e intervenção	Daniela Maihack	2012 Artigo	https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/129978/artespedinfpljv_e1ed010.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=Esse%20estudo%20demonstrou%20que%20a,crian%C3%A7as%2C%20e%20Igitimar%20seus%20conhecimentos.
18- O brincar: espaço de ampliação do conhecimento multicultural	Analisar as interações das crianças com seus pares no momento do brincar, visando perceber a subjetividade das ações executadas em suas representações no brincar simbólico,	Estudo de caso	Edione Athaides de Almeida martins	2012	https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/VRNS-9NKDXA

	suas demandas específicas, e a partir delas, traçar estratégias para possíveis ampliações e ou ressignificações do brincar, utilizando a intervenção sensível(sem imposições)e direta do adulto.				
19-o brincar: a importância e as contribuições na educação Infantil	-Possibilitar subsídios para que o adulto (docentes, discente e pais), possa identificar e compreender a melhor forma de aplicar e interagir durante as brincadeiras, de forma que sua intervenção possa proporcionar à criança maior ampliação e enriquecimento de aprendizados, contribuindo assim para seu desenvolvimento.	Pesquisa bibliografica	CANDIDO, Ana Claudia de Almeida Santos ROSIN, Sheila Maria	Artigo 2013	https://docplayer.com.br/108827472-O-brincar-a-importancia-e-as-contribuicoes-na-educacao-infantil.html
20- Pedagogia de projetos: o lúdico na Educação Infantil	Desenvolver atividades significativas a partir do que já é vivenciado pela criança: o brincar.	Revisão documental	Ana Carla Gomes Rodrigues	2013	http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4966/1/PDF%20-%20Ana%20Carla%20Gomes%20Rodrigues.pdf
21- O brincar na psicologia de leontiev: o jogo como atividade e suas contribuições à educação infantil	investigar as contribuições das brincadeiras e jogos ao desenvolvimento e à educação infantil.	ensaio teórico	SILVA, Jorge Luiz de OLIVEIRA, Wanderlei Abadio	2013 Artigo	https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/81475548.pdf
22- A utilização dos jogos E das brincadeiras na Educação infantil para O desenvolvimento da Criança	Demonstrar a importância da utilização dos jogos e das brincadeiras na educação infantil, sendo fundamental a socialização da criança com o adulto e com outras crianças.	Estudo teve como base bibliográfica.	Eliana Alves Magalhães; Marília José dos Santos; Débora Regina Machado Silva	2013 Artigo	https://vemprafam.com.br/wp-content/uploads/2019/09/OS_0010_16_fam_revista_interAtiva_n-10.pdf
23- O Faz de Conta e o Desenvolvimento Infantil	mostrar a importância da brincadeira de faz de conta para o desenvolvimento infantil (afetivo, cognitivo, motor e social)	Pesquisa bibliográfica	Elisangela Modesto Rodrigues de Oliveira Juliana de Alcântara Silveira Rubio	2013 Artigo	http://docs.uninove.br/artefac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Elisangela.pdf
24- Brincar na educação infantil como experiência de cultura e formação para a vida	conhecer e compreender o que crianças ensinam e aprendem na prática social de brincar na educação infantil.	abordagem qualitativa, pesquisa teve observação participante	Maria Elisa Nicolielo; Aline Sommerhalder; Fernando Donizete Alves	2013 Artigo	https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/22271/pdf

25- Pedagogia de projetos: o lúdico na Educação Infantil	Desenvolver atividades significativas a partir do que já é vivenciado pela criança: o brincar.	Revisão documental	Ana Carla Gomes Rodrigues	2013	http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4966/1/PDF%20-%20Ana%20Carla%20Gomes%20Rodrigues.pdf
26- A EDUCAÇÃO LÚDICA NA PRÉ-ESCOLA: uma análise frente os olhares que a ela são direcionados	propiciar reflexões sobre a influência que o lúdico exerce nos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança nas instituições pré-escolares.	abordagem qualitativa, por meio de pesquisa de campo com observações e entrevistas semiestruturadas.	Rozeli da Costa Batista Gois Edneuzia Alves Trugillo	2013	https://web.archive.org/web/20180415032800id_/http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/1185/849
27- A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais	Investigar a natureza da mediação pedagógica que produz o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais, com fundamento na Teoria do Jogo de Elkonin e colaboradores.	Utilizou-se duas técnicas de registro dos dados; a filmagem e a bota de campo.	Suzana Marcolino	2013 tese	
28- Educação física infantil: a importância de jogos e brincadeiras em uma escola pública de Planaltina – GO	compreender a contribuição do lúdico para o desenvolvimento das crianças, realizado no Centro Municipal de Educação Infantil Monteiro Lobato.	bibliografica	Souza, Gilvania Maira de	2014	https://bdm.unb.br/handle/10483/6881
29- O currículo em pré-escolas do município de areia- pb: o papel das interações e das brincadeiras na visão das professoras	Investigar as concepções de currículo presentes na prática pedagógica de professoras da Educação Infantil no município de Areia-PB	à análise do conteúdo temático	Camila Ferreira de Lima Elizario Ivanilda Dantas de Oliveira	2014	https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade_1datahora_14_11_2014_14_51_33_idinscrito_5264_24b80641f733e2ead51dda49be0041dc.pdf
30- A brincadeira de faz de conta e da (re)invenção do real: itinerários investigativos do grupo de pesquisa LEFOPI	Compreender criticamente a produção do conhecimento na prática investigativa de um grupo de pesquisa que discute as crianças e suas infâncias, em especial, as discussões acerca da brincadeira na infância de 2 e 3 anos.	Estudo de caso	Schapper Núbia Aparecida Schaper Santos; Michelle Duarte Rios Cardoso	Artigo 2014	http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/A%20BRINCADEIRA%20DE%20FAZ%20DE%20CONTA%20E%20DA%20(R)E)INVEN%20%C3%87%20%C3%83O%20DO%20REAL%20ITINER%20%C3%81RIOS%20INVESTIGATIVOS%20DO%20GRUPO%20DE%20PESQUISA%20LEFOPI.pdf

31-A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola	- esclarecer a importância do brincar no contexto da etapa educacional denominada Educação Infantil, mostrando que o lúdico é considerado como importante fator no processo ensino e aprendizagem.	pesquisa bibliografica	Hélita Carla Teixeira ¹ ; Maria Neli Volpini	Artigo 2014	https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/suamario/31/04042014074001.pdf
32- A importância das atividades lúdicas na Educação Infantil	analisar e refletir sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança, e destacar como também é importante instrumento para a construção do conhecimento e está vinculado a uma linguagem natural,	Pesquisa bibliografica	Rubia Paula Niles Kátia Socha	2014	https://doi.org/10.24302/agora.v19i1.350
33- As infâncias e o brincar no contexto escolar: alguns contrastes entre a cultura lúdica e a prática pedagógica e a escola.	Analisar a construção das relações que se estabelecem entre a produção da cultura lúdica e as práticas pedagógicas elaboradas pelos professores, buscando compreender as concepções de infância, brincar	Observação participante, com o registro etnográfico em caderno de campo. Foram realizadas sessões de formação e debate.	Priscilla Lima da Silva	2014	https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4217
34- Competências esperadas do professor e o brincar na educação infantil: reflexões a partir da técnica de substituição	Compreender como as representações sobre o brincar impregnam as práticas educativas das professoras de Educação Infantil da rede municipal de educação de Maceió, Alagoas, Brasil.		Lenira Haddad; Maria Helena Cordeiro; Maysa Silva Araujo Correia	2014	http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/861/764
35- Rodopiando com o “sacipererê”: movimentos do brincar na educação infantil	narrar uma experiência pedagógica realizada com crianças de 02 a 06 anos de idade, em uma escola pública do município de Campinas-SP, a partir de procedimentos de ensino realizados com contos e lendas do folclore.	Estudo de caso qualitativo	Fernanda Theodoro Roveri	2014	https://doaj.org/article/51aca90f43774b46bff39d739383fbc9
36- As infâncias e o brincar no contexto escolar: alguns contrastes entre a cultura lúdica e a prática pedagógica	Analisar a construção das relações que se estabelecem entre a produção da cultura lúdica e as práticas pedagógicas elaboradas pelos professores, buscando compreender as concepções de infância, brincar e a escola.	Observação participante, com o registro etnográfico em caderno de campo. Foram realizadas sessões de formação e debate.	Priscilla Lima da Silva	2014 Artigo	https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4217

37- A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola	Esclarecer a importância do brincar no contexto da etapa educacional denominada Educação Infantil, mostrando que o lúdico é considerado como importante fator no processo ensino e aprendizagem	Pesquisa bibliográfica	Hélita Carla Teixeira; Maria Neli Volpini	2014 Artigo	http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074001.pdf
38- Prepara tudo que nós vamos brincar!": organizar espaços, possibilitar brincadeiras e experienciar a docência do estágio na educação infantil	Experienciar a docência, a partir de observações, registros e reflexões diárias sobre as ações, relações, interações, brincadeiras e linguagens das crianças, o foco das intervenções consistiu na organização dos espaços visando ampliar as possibilidades de brincadeiras e autonomia do grupo, bem como, potencializar os momentos da alimentação.	Pesquisa de Campo/ Eragio supervisionado	Caroline Gralik; Eloisa Acires Candal Rocha; Flávia Steinbach; Márcia Buss-Simão	2014 Artigo	https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2014n29p112/26167
39- A brincadeira de faz de conta e da (re)invenção do real: itinerários investigativos do grupo de pesquisa LEFOPI	Compreender criticamente a produção do conhecimento na prática investigativa de um grupo de pesquisa que discute as crianças e suas infâncias, em especial, as discussões acerca da brincadeira na infância de 2 e 3 anos.	Estudo de caso	Ilka Schapper Núbia Aparecida Schaper Santos; Michelle Duarte Rios Cardoso	Artigo 2014	http://www.uece.br/endipec/2014/ebooks/livro2/A%20BRINCADEIRA%20DE%20FAZ%20DE%20CONTAS%20E%20DA%20REINVENCAO%20DO%20GRUPO%20DE%20PESQUISA%20LEFOPI.pdf
40- A Importância do Brincar na Educação Infantil	Estabelecer as relações da criança com o brincar; verificar os fatores que através do ato de brincar levam ao desenvolvimento social, cognitivo e afetivo da criança;	Pesquisa bibliográfica	Natali Alves Barros Liral e Juliana de Alcântara Silveira Rubio	2014 Artigo	http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Natali.pdf
41- A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola	- esclarecer a importância do brincar no contexto da etapa educacional denominada Educação Infantil, mostrando que o lúdico é considerado como importante fator no processo ensino e aprendizagem.		Hélita Carla Teixeira ¹ ; Maria Neli Volpini	Artigo 2014	https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074001.pdf
42- A brincadeira em vigotski:	Discutir o papel da brincadeira no	Pesquisa	Sullivan Ferreira de	2014	http://editorarealize.com.br

reflexões iniciais sobre o desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas.	desenvolvimento psicológico da criança pré-escolar	bibliográfica	Souza Aline Marques Sousa	Artigo	r/editora/anais/fiped/2014/Modalidade_2datahora_24_05_2014_17_01_32_idi_nscrito_61_b24231090af65c8f15d2f04b7385f6bc.pdf
43- A ARTE DO BRINCAR NO ESPAÇO ESCOLAR: APRENDENDO E BRINCANDO EM AMBIENTES DE CRECHE	analisar a contribuição dos jogos e brincadeiras vivenciadas na rotina da Creche Mãe Maria Beata da rede municipal de Limoeiro-PE	Pesquisa qualitativa	ROSIMERY JUSTINO DOS SANTOS	2014	https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/4278/1/RJS06022015.pdf
44- A criança, as culturas infantis e o amplo sentido do termo brincadeira.	INVESTIGAR AS CULTURAS INFANTIS	PESQ	Nélio Eduardo Spréa; Marynelma Camargo Garanhani	2014 Artigo	https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1909/1810
45- O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na educação infantil: contributos e paradoxos da formação continuada na escola	Compreender de que maneira professoras de educação infantil de Jaboatão dos Guararapes se apropriam do brincar e da ludicidade como saberes de sua profissionalidade docente a partir da formação continuada na escola	Pesquisa qualitativa, na abordagem histórico-dialética	Marlene Buregio Freitas	2014 Tese	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1322794
46- O CURRÍCULO EM PRÉ-ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE AREIA- PB: O PAPEL DAS INTERAÇÕES E DAS BRINCADEIRAS NA VISÃO DAS PROFESSORAS	Investigar as concepções de currículo presentes na prática pedagógica de professoras da Educação Infantil no município de Areia-PB e	recorremos à análise do conteúdo temático de Bardin	Camila Ferreira de Lima Elizario Ivanilda Dantas de Oliveira	2014	https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade_1datahora_14_11_2014_14_51_33_idinscrito_5264_24b80641f733e2ead51dda49be0041dc.pdf
47- A importância do ato de brincar na educação infantil	reconhecer o significado do brincar	pesquisa bibliográfica	COLCHESQUI, Mariana Nassar Costa.	2015	http://faef.revista.inf.br/images_arquivos/arquivos_destaque/eko1py0vmKWvZxw_2015-12-10-15-48-31.pdf
48- Brincar na educação infantil: contribuições para a prática Pedagógica e desenvolvimento da criança	analisar os argumentos existentes na literatura que destacam a relevância do brincar nas práticas pedagógicas e para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.	a pesquisa bibliográfica	Luciene Velanes Borges Isis Fernandes Reis Vania Maria Cerqueira	2015	https://ebepebahia.webnode.com/_files/200000121-5423255200/TRABALHO%2002.pdf

49- O brincar na Educação Infantil e a importância do professor como mediador	Problematizar o manejo do professor de Educação Infantil, considerando o brincar como um elemento de mediação na relação com a criança	estudo de caso	Cristiane Angst; Lisiane Machado de Oliveira-Menegotto; Carmem Regina Giongo	2015 Artigo	http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/1046/1243
50-Relações educativas no brincar na educação infantil e no ensino fundamental: construção de identidades e autonomia em crianças.	Identificar, descrever, analisar e refletir sobre como as relações criança-criança e criança-professora nas brincadeiras contribuem ou não para a construção das identidades e autonomias das crianças.	Abordagem qualitativa, observação participante, registros em diário campo e fotográficos	Camila Tenure Duarte	2015 Dissertação	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2750
51-Brincadeira e linguagem escrita na educação infantil: uma relação apreendida a partir do fazer pedagógico do professor	O objetivo da investigação é analisar como o professor de educação infantil traduz em seu fazer pedagógico o entendimento acerca da influência que a atividade de brincar exerce no processo de apropriação da linguagem escrita.	A pesquisa caracteriza-se como estudo de caso. Os procedimentos metodológicos utilizados foram: análise de documentos da instituição, questionário e entrevista	Daise Ondina de Campos	2015 Dissertação	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2526362
52- O brincar na educação infantil	analisar se a creche se utiliza das brincadeiras no processo ensino-aprendizagem e de como essa atividade lúdica contribui para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças	qualitativa, caracterizada como estudo de caso	Ana Lúcia Recalde de Andrade	2015 Artigo	http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/evontos/article/view/2011
53- O brincar e o desenvolvimento das noções espaciais na Educação Infantil	analisar quais noções espaciais um grupo de crianças da Educação Infantil mobiliza e manifesta ao brincar da “Caça ao tesouro”.	estudo de caso qualitativo	Suelene de Rezende e Silva; Rute Cristina Domingos da Palma	2015 Artigo	https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2015n31p15
54- Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas	problematizar a educação infantil de crianças surdas, proposta em escolas inclusivas;	Estudo de caso	Vanessa Regina de Oliveira Martins* Neiva de Aquino Albres** Wilma Pastor de Andrade Sousa	2015 Estudo de caso	https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072015000300103
55- A importância do ato de brincar na educação infantil	Reconhecer o significado do brincar, e assim compreender seu universo lúdico, onde a criança faz comunicação consigo mesma e com o mundo,	Pesquisa bibliográfica, fundamentada na	Mariana Nassar Costa Colchesqui	2015 Artigo	REVISTA CIENTÍFICA ELETRÔNICA DA PEDAGOGIA – ISSN:

	aceitando dessa forma a existência dos outros, estabelecendo relações sociais, construindo conhecimentos, e desenvolvendo-se integralmente	reflexão de leitura de livros, artigos, revistas e sites, bem como pesquisa de autores referentes a este tema, este trabalho proporciona uma leitura mais consciente acerca da importância do brincar especialmente na vida das crianças.			1678-300X
56- Competências esperadas do professor e o brincar na educação infantil: reflexões a partir da técnica de substituição	Compreender como as representações sobre o brincar impregnam as práticas educativas das professoras de Educação Infantil da rede municipal de educação de Maceió, Alagoas, Brasil.	A formulação dessas questões utilizou a seleção hierarquizada e a técnica de substituição.	Lenira Haddad; Maria Helena Cordeiro; Maysa Silva Araujo Correia	Artigo 2015	http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/861
57- A contribuição dos jogos e brincadeiras no processo de ensino aprendizagem de crianças de um cmei na cidade de Teresina	- demonstrar a importância dos jogos e brincadeira no processo de aprendizagem das crianças de um CMEI da zona sudeste de Teresina.	Pesquisa de campo de natureza qualitativa	Drielle Rodrigues Pereira; Benedita Severiana Sousa	Artigo 2015	https://revistas.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/viewFile/4736/2730
58- Jogo, brinquedo e brincadeira na educação .	Revisar os referenciais teóricos a cerca do tema brinquedo, brincadeiras e jogos na educação.	revisão bibliográfica	Otopaulo Böhm	2015 Artigo	http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Otopaulo-B%C3%B6hm.pdf
59- A importância do brincar na educação infantil	fazer uma abordagem sobre a importância do brincar na Educação Infantil, principalmente para crianças de zero a três anos de idade, bem como analisa o papel do educador nessa importante fase da vida da criança.	estudo qualitativo, descritivo, explicativo, bibliográfico e de estudo de caso.	Aline Rafaela Loro	2015 Monografia	https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/3391/Aline%20Loro%20TCC%20p%C3%B3s%20banca.pdf?sequence=1&isAllowed=y
60- O brincar nas formações continuadas em serviço oferecidas	Verificar a presença do brincar como tema nas Formações Continuadas em Serviço oferecidas	Pesquisa documental	Fernando Diana	2015 Dissertação	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consult

aos professores da pré-escola	aos professores da Rede Municipal de Educação Infantil de Araraquara, analisando a (s) perspectiva (s) sob a (s) qual (is) ele foi abordado.			o	as/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3243076
61A importância do brincar na educação de infância	- apresentar a problemática explorada na Prática Profissional Supervisionada (PPS), no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar.	Estudo de caso	Rossana Coelho, Tadeu, Bárbara	Artigo 2015	https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/4565
62- Mídia, consumo e publicidade: refletindo sobre o brincar na educação infantil	refletir sobre possíveis práticas pedagógicas que contribuam para a vivência das diversas linguagens infantis, valorizando o espaço do brincar como suporte para a imaginação, a criação e as interações dos sujeitos envolvidos no processo educativo.	Pesquisa bibliográfica	Fernanda Theodoro Roveri ; Ana Carolina Pereira Martins Dos Santos	2016 Artigo	http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/6362/pdf
63- A fantasia do real e a criança: tudo fica mais legal quando ela pode brincar e imaginar na educação infantil	estimular a imaginação infantil e ampliar o repertório lúdico e imaginativo das crianças e das professoras, por meio de brincadeiras; de músicas; de personagens imaginários; de brinquedos emprestados ou confeccionados pelas próprias crianças.	Pesquisa-intervenção	Denise Watanabe, Janaina Bolsone do Prado, Tony Aparecido Moreira, José Milton de Lima, Márcia Regina Canhoto de Lima	2016 Artigo	http://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1487/1546
64- O brincar na educação infantil: aspectos de uma educação do corpo e de gênero	-		Rosana Mancini Vieira Helena Altmann	Artigo 2016	https://www.revistas.ufg.br/fef/about/submissions
65- Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil	Discutir as formas de brincadeiras de meninos e meninas, em uma escola municipal de educação infantil, buscando questionar o fato "natural" de que meninos e meninas possuem papéis e comportamentos pré-determinados.	Estudo de caso	Daniela F. Finco	2016 Artigo	https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643863
66-A importância do lúdico na educação infantil 46-	Analisar a importância do lúdico no processo de desenvolvimento cognitivo e na socialização das crianças na educação infantil.	Pesquisa bibliográfica e documental	Maria Deuza de Lucena	2016 Artigo	https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/5681/3/Brincar%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20Artigo%202016.pdf
67- A importância do lúdico na educação infantil 46-	Analisar a importância do lúdico no processo de desenvolvimento cognitivo e na socialização das crianças na educação infantil.	Pesquisa bibliográfica e documental	Maria Deuza de Lucena	2016 Artigo	https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/5681/3/Brincar%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20Artigo%202016.pdf

68- O brincar na educação infantil: aspectos de uma educação do corpo e de gênero	Investigar como o brincar vem sendo compreendido pela produção de conhecimento da Educação Infantil, destacando como esta concebe sua importância e o que ela demonstra a respeito das práticas cotidianas.	Pesquisa bibliográfica	Rosana Mancini Vieira; Helena Altmann	2016 Artigo	https://www.revistas.ufg.br/fe/article/view/39027
69- “brincar é coisa séria!”- as contribuições da sociologia da infância para a compreensão da brincadeira na educação infantil	discutir a importância da brincadeira na Educação Infantil sob a ótica da Sociologia da Infância.	Estudo bibliográfico	Nair Correia Salgado deAzevedo, Taisa Palma de Souza	2017 Artigo	https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1918
70- A importância do brincar no desenvolvimento infantil	- conceituar o brincar, os jogos e as atividades lúdicas e caracteriza-los e relacionar esses conceitos no decorrer da vida da criança.	Pesquisa bibliográfica	SUELEN BOURSCHIED1 JAIR TURCATTO	2017 Artigo	https://eventos.uceff.edu.br/eventosfai_dados/artigos/semic2017/725.pdf
71- A indissociabilidade do brincar, cuidar e educar na educação infantil	Entender que as crianças querem descobrir e desvendar os mistérios e curiosidades que o mundo que as cercam proporciona.	Pesquisa bibliográfica	Samantha Guiçardi Da Cruz ; Tatiane Aparecida Oliveira ; Renata Andrea Fernandes Fantacini	2017 Artigo	http://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com
72- Ler, escrever e brincar na educação infantil: uma dicotomia mal colocada	construir referenciais teóricos e práticos consistentes para discutir sobre o que significa ler e escrever na Educação Infantil	Pesquisa bibliográfica	Liane Castro de Araujo	2017 Artigo	https://doaj.org/article/e4972536008141b387e12d56d1de9280
73- A importância do brincar na educação infantil: a experiência do pibid - pedagogia/uel na brinquedoteca	- mostrar a importância do brincar durante o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na educação infantil.	Estudo de caso	Ana Claudia Fernandes Lopes; Emily Francisco Leandro; Viviane Ap ^a Bernardes de Arruda; Anilde Tombolato Tavares da Silva	Artigo 2017	https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23967_12541.pdf
74- O brincar e suas dimensões: um encontro com as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil	- Mostrar a brincadeira e suas interações a partir das DCNEIS	Pesquisa bibliográfica	Bruna Maria Kapp Ana Paula De Moraes	Artigo 2017	https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br

75- A importância do brincar no desenvolvimento infantil	Conceituar o brincar, os jogos e as atividades lúdicas, caracteriza-los e relacionar esses conceitos no decorrer da vida da criança.	Pesquisa bibliográfica	Suelen Bourscheid Jair Turcatto	2017 Artigo	https://eventos.uceff.edu.br/eventosfai_dados/artigos/semic2017/725.pdf
76- A importância do brincar no desenvolvimento infantil	- conceituar o brincar, os jogos e as atividades lúdicas e caracteriza-los e relacionar esses conceitos no decorrer da vida da criança.	Pesquisa bibliográfica	SUELEN BOURSCHEID1 JAIR TURCATTO	2017 Artigo	https://eventos.uceff.edu.br/eventosfai_dados/artigos/semic2017/725.pdf
77 - O brincar como possibilidade de desenvolvimento infantil em acolhimento institucional	compreender como o brincar pode contribuir para o desenvolvimento infantil em acolhimento institucional	Pesquisa com base nos pressupostos de estudos qualitativos, por meio da brincadeira participante e da análise construtivo-interpretativa constituídas no contato entre pesquisadora e os participantes de pesquisa.	Ana Paula Sampaio Barbosa	2017 Dissertação	https://repositorio.unb.br/handle/10482/23584
78- O lugar do brincar no desenvolvimento infantil: diálogos com a aliança pela infância	- e estabelecer um diálogo entre o lugar do brincar no desenvolvimento das crianças e as ações que a Aliança Pela Infância tem realizado.	Estudo de caso	Isabella Furtado Bacchini	Artigo 2017	https://www.ufjf.br/pedagogia/files/2017/12/O-lugar-do-Brincar-no-desenvolvimento-Infantil-Di%C3%A1logos-com-a-alian%C3%A7a-pela-inf%C3%A2ncia.pdf
79- A Importância da Brincadeira no Desenvolvimento Cognitivo Infantil	analisar a importância da brincadeira para a constituição do desenvolvimento intelectual das crianças e seu contexto pedagógico em instituições infantis	Pesquisa bibliográfica embasada nas teorias de Vigotski	Cheila Cristina dos Santos Teixeira	2017 Artigo	file:///C:/Users/fernandes59/Downloads/641-1955-1-PB.pdf
80- A importância do brincar no desenvolvimento infantil	conceituar o brincar, os jogos e as atividades lúdicas e caracteriza-los e relacionar esses conceitos no decorrer da vida da criança.	Pesquisa Bibliografica	SUELEN BOURSCHEID; JAIR TURCATTO	Artigo 2017	https://eventos.uceff.edu.br/eventosfai_dados/artigos/semic2017/725.pdf
81- A importância do brincar para a criança: educação infantil e anos	Realizar uma reflexão teórica em relação ao tema do brincar para as crianças.	usou-se uma abordagem	Raquel Karpinski Lemes	Artigo 2017	https://docplayer.com.br/25235545-A-importancia-

inicias		qualitativa no viés da reflexão, autores que dialogam com a temática foram selecionados, o presente trabalho realizou-se através de pesquisa bibliográfica.	Andreia dos Santos Lopes Eduarda Klein Della Nina		do-brincar-para-a-crianca-educacao-infantil-e-anos-inicias.html
82- O brincar na educação infantil: aspectos de uma educação do corpo e de gênero	Investigar como o brincar vem sendo compreendido pela produção de conhecimento da Educação Infantil, destacando como ela concebe sua importância e o que demonstra a respeito das práticas cotidianas.	O estudo se caracteriza por ser qualitativo e utiliza como metodologia a pesquisa bibliográfica que se justifica diante da proposta do estudo de analisar a produção de conhecimento da Educação sobre Educação Infantil no tocante às temáticas da educação do corpo e de gênero.	Rosana Mancini Vieira; Helena Altmann	2017 Artigo	https://pdfs.semanticscholar.org/3d67/a2332cb555c256e7852289dd0a8c3badc35b.pdf
83- Brincar na educação infantil como experiência de cultura e formação para a vida	Conhecer e compreender o que crianças ensinam e aprendem na prática social de brincar na educação infantil.	Abordagem qualitativa, a pesquisa teve observação participante, com registros em diário de campo	Nicolielo, Maria Elisa; Sommerhalder, Aline; Donizete Alves, Fernando	2017 Artigo	https://periodicos.ufsm.br/reveduacao/article/view/22271
84- Interações entre crianças em brincadeira na educação Infantil: contribuições para a construção da identidade	descrever como as interações entre as crianças no contexto das brincadeiras contribuem ao processo de construção das identidades	Observação participante	Camila Tanure Duarte Fernando Donizete Alves Aline Sommerhalder	Artigo 2017	Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente - SP, v. 28, n. 2, p. 153 - 173, Maio/Agosto, 2017. ISSN: 2236-0441 DOI: 10.14572/nuances.v28i2.4550

85 -Brincadeiras lúdico-agressivas: tensões e possibilidades no cotidiano na educação infantil	Evidenciar a necessidade de espaço para brincadeiras livres com as crianças.	pesquisa etnográfica com observação participante	Raquel Firmino Magalhães Barbosa, Rodrigo Lema Del Rio Martins, André da Silva Mello	2017 Artigo	https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/65259
86- O brincar na educação infantil e o desenvolvimento integral da criança	Investigar sobre a importância do brincar na educação infantil e no desenvolvimento integral da criança	Observação Participante	Patricia Maristela De Freitas Leal	Artigo 2017	http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/144.pdf
87-Brincadeiras lúdico-agressivas: tensões e possibilidades no cotidiano na educação Infantil	compreender as brincadeiras lúdico-agressivas no contexto da Educação Infantil.	Pesquisa etnografica	Raquel Firmino Magalhães Barbosa*, Rodrigo Lema Del Rio Martins*, André da Silva Mello	2017	https://www.redalyc.org/pdf/1153/115350608012.pdf
88- Jogos, brinquedos e brincadeiras: um estudo com professoras de educação infantil	investigar a importância dos jogos, brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil.	Pesquisa bibliográfica de campo	Dandara Rorato Dascanio Glauciane Cristina dos Santos Sônia Aparecida Venijio Maggion Vera Maria Matos Maria Clara Lopes Saboya	2017	https://www.uniesp.edu.br/sites/biblioteca/revistas/20171218101449.pdf
89- Interações entre crianças em brincadeira na educação Infantil: contribuições para a construção da identidade	descrever como as interações entre as crianças no contexto das brincadeiras contribuem ao processo de construção das identidades.	observação participante, com registro em diário de campo,	*Camila Tanure Duarte **Fernando Donizete Alves ***Aline Sommerhalder	2017	https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/artic/e/view/4550
90- Os jogos e brincadeiras na educação infantil	Discorrer sobre os jogos e brincadeiras na Educação Infantil, destacando a história das instituições de Educação Infantil	O método utilizado é o dedutivo com abordagem qualitativa, sendo a coleta de dados feita através de entrevista. pesquisa bibliográfica realizada através dos sites SCIELO e Google Schola	Mayara Lopes Lima2; Mônica Maylla Rosário Santos2; Gisele Aparecida Ribeiro3; Rosânia Aparecida de Sousa Fonseca4; Marcelo Santos	2017	https://revista.uemg.br/index.php/praxys/article/view/2658/1505
91- A importância dos jogos e brincadeiras no processo ensino	- debater relativamente a importância dos jogos e do brincar no processo de ensino e aprendizagem	Pesquisa bibliografica	Antônio Cícero Moreira; Flaviane do	2018	https://multivix.edu.br/wp

aprendizagem na educação infantil.	no desenvolvimento da criança, tendo em vista a construção da educação através de brincadeiras, jogos e brinquedos.		Nascimento Falcão; Kamila do Nascimento Santos; Lorena Vieira		content/uploads/2018/12/a-importancia-dos-jogos-e-brincadeiras-no-processo-ensino-aprendizagem-na-educacao-infantil.pdf
92- O cuidar e o educar observados na interação e na brincadeira planejadas por duas professoras do berçário	erificar se as práticas de professoras do Berçário condiziam com a Proposta Pedagógica da creche e se estas cumpriram as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.	pesquisa qualitativa, caracterizada como descritiva-analítica	zabel Carvalho da Silva Vieira **Gilza Maria Zauhy Garms	2018	https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/artic/e/view/5139/pdf
93- Brincadeira na Educação Infantil: possibilidade de humanização e direito fundamental da criança	discutir se o que se concebe (teoria) e se propõe (na prática) como intenção pedagógica contribui efetivamente para a promoção de situações de brincadeira no interior de uma escola pública de uma cidade do interior paulista, a partir de aspectos do currículo na Educação Infantil sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural.	Pesquisa de campo	Elieuz Aparecida de Lima; Juliana Guimarães Marcelino Akuri; Amanda Valiengo	2018	https://www.researchgate.net/publication/329224106_Brincadeira_na_Educao_Infantil_possibilidade_de_humanizacao_e_direito_fundamental_da_crianca
94- Artigo científico sobre a importância do brincar na educação infantil: uma pesquisa realizada na escola U.E.B olívio castelo branco	- apresentar uma pesquisa que foi realizada juntamente com a aplicação de um projeto didático interdisciplinar “É hora de brincar!”	Estudo de Caso	Jeniffer Aline Lira da Silva	Artigo 2018	https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46409
95- -Uma observação do brincar no cotidiano: a brincadeira como aspecto fundamental para o desenvolvimento da criança		Pesquisa bibliografica	Thayná Souto Batista, Maria Das Dores Trajano, Yasmim Maria Santiago de Lima, Juliana Soares	2018 ARTIGO	https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cone/du/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA9_ID3728_17092018225843.pdf
96- - A importância do brincar na educação infantil: eixo movimento	compreender a importância do brincar na Educação Infantil e suas contribuições para o desenvolvimento infantil.	pesquisa bibliográfica	Simone Viana Corasari, Edilaine Vagula, Mari Clair Moro Nascimento	2018 Artigo	https://periodicos.ufpb.br/index.php/rte/article/view/39219/20422
97-O brincar e suas contribuições no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil	Refletir sobre suas contribuições no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil.	Pesquisa bibliográfica	Daniela Bonifácio Schultz; Flora Lima Farias de Souza	2018 Artigo	https://fapb.edu.br/wp-content/uploads/sites/13/2018/02/ed6/11.pdf
98 -Brincar é aprender	Pesquisar o que pensam os professores a respeito da brincadeira e suas relações com a educação	Levantamento bibliográfico	Tânia Ramos Fortuna	2018 Artigo	https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/179315/001069216.pdf?sequence=1

99- A compreensão do jogo e da brincadeira por professores de educação física que atuam na educação infantil de palmas/to1	Analisa como que os docentes de Educação Física, vinculados a Educação Infantil pública de Palmas/TO, compreendem a dimensão do trabalho pedagógico com o jogo e com a brincadeira em suas aulas.	Análise de conteúdos	Rodrigo Lema Del Rio Martins; Maria Luiza Raphael Martins; Luísa Helmer Trindade	Artigo 2018	http://congressos.cbce.org.br/index.php/7conceno/7conceno/paper/viewFile/11314/5902
100- A importância do brincar para o desenvolvimento infantil	.- analisar a importância do lúdico no processo de ensino aprendizagem, buscando compreender os pressupostos teóricos e metodológicos sobre a importância dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento da criança na Educação Infantil.	pesquisa bibliográfica	Fabiana Pertele Nicoli Fernanda Pertele Nicoli	Artigo 2018	https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/a-importancia-do-brincar-para-o-desenvolvimento-infantil.pdf
101-Brincadeira e desenvolvimento infantil nas teorias psicogenéticas de wallon, piaget e vigotski.	discutir as implicações teórico-práticas dos conceitos e das proposições sobre as brincadeiras e os jogos infantis, apresentados nos estudos de Wallon (2007), Piaget (1978, 2007) e Vigotski (2007)	Revisão bibliográfica	Disneylândia Maria Ribeiro;	2018 Artigo	http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/46942/1/2018_eve_dmribeiro.pdf
102- As brincadeiras e as interações nos livros didáticos para educação infantil	compreender como a brincadeira e as interações, eixo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução n. 5, 2009), estão contempladas no material didático.	ANÁLISE DE CONTEÚDO	Maria Carmen Silveira Barbosa ^{1*} , Carolina Gobbato ² e Crisliane Boito	2018	https://www.researchgate.net/publication/325208717_As_brincadeiras_e_as_interacoes_nos_livros_didaticos_para_educacao_infantil
103- O olhar dos pais e gestores para o brincar na educação infantil	ompreender a concepção dos gestores e dos pais sobre o brincar na Educação Infantil e é motivada pela paixão da pesquisadora por este nível de ensino.	de abordagem qualitativa, do tipo Estudo de caso Exploratório	Limberger, Fabiane	2018	http://repositorio.ufsm.br/handle/1/14180
104- A importância do brincar na educação infantil – a perspectiva de Piaget, Vygotsky e Kishimoto	Fazer um resumo das contribuições de Piaget, Vygotsky e Kishimoto acerca do papel do brincar na educação e no desenvolvimento infantil, além de promover um diálogo entre suas teorias.	Pesquisa bibliográfica.	Suzana Santiago Sobral e Sônia Inês Sanches Ribeiro	Artigo 2019	https://docplayer.com.br/184393752-A-importancia-do-brincar-na-educacao-infantil-a-perspectiva-de-piaget-vygotsky-e-kishimoto.html
105- O brincar e o cuidado nos espaços da educação infantil: desenvolvendo os animais que somos.	discutir o brincar e o cuidado como tarefas constitutivas do desenvolvimento humano.	pesquisa bibliográfica	Rodrigo Avila Colla	2019 Artigo	https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Kk8P9nBB5bTL4jvtQdg8RCh/?lang=pt&format=pdf

106- A brincadeira e a constituição social das crianças em um contexto de educação infantil.	reafirma o brincar como uma atividade de confronto intercultural	Revisão teorica	Andréa Simões RiveroI Eloísa Acires Candal Rocha	Artigo 2019	https://www.scielo.br/j/rb/edu/a/fCXNsZs8XS4dd3bfMtzXtxO/?format=pdf&lang=pt
107 -O brincar e suas implicações no processo de aprendizagem na educação infantil	-analisar as contribuições que o brincar pode proporcionar ao processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança da Educação Infantil.	Pesquisa de campo	Edilene dos Santos Dantas Maria Mayara Araújo da Costa ; Sintiane Maria Santos da Silva; Lúcia Maria Caraúbas	Artigo 2019	https://www.ufpe.br/documents/39399/2403144/DANTAS%3B+COSTA%3B+SILVA%3B+CARAUBA%202019.1.pdf/a89cf8a1-91d5-4362-8c1a-0c10c0223969
108- A importância do ato de brincar na educação infantil	Mostrar qual a importância da brincadeira no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil.	Pesquisa bibliografica	MIRANDA, Elizângela D. 1; SIPRA, Francimara de F. 2; MAGALHÃES, Sérgio R. 3; CAMPOSJÚNIOR, Dejanir J. 4 e FARIA, Elizabeth B.B.	Artigo 2019	https://www.revistaespacios.com/a19v40n12/a19v40n12p24.pdf
109- O professor na perspectiva de Vigotski: uma concepção para orientar a formação de professores	analisar e discutir a concepção de professor na perspectiva de Vigotski, destacando suas implicações para a formação de professores.	analisa dados de uma pesquisa empírica realizada com cinco professoras de educação infantil que participaram de um curso de formação continuada, que teve a teoria histórico-cultural como principal fundamento.	Sônia Regina dos Santos Teixeira1 Ana Paula de Araújo Barca	2019 Artigo	https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/4584
110- O brincar e atividade criadora em relato de experiência na formação docente	Apresentar um relato de experiência relacionada à atividade de formação docente a partir dos relatórios, que descrevem a elaboração de propostas de ensino-aprendizagem de língua	Relato de Experiência, estudo de caso	Beatriz Oliveira Delboni, Daniela Aparecida Vendramini-Zanella	2019 Artigo	https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/69095

	inglesa, criados por alunos-professores no Grupo Tempo de Aprender.				
111- A caracterização da brincadeira de papéis sociais e suas implicações na organização da atividade pedagógica do docente na educação infantil	articular de que maneira o professor pode organizar a atividade da criança, tendo em vista derivar implicações pedagógicas para a organização do ensino	Revisão bibliogr	Juliana Carbonieri; Cassiana Magalhães	2019 Artigo	http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/Anais/2019/EIXO%201/7.%20A%20CARACTERIZACAO%20DA%20BRINCADEIRA%20DE%20PAPEIS%20SOCIAIS%20E%20SUAS%20IMPLICACOES%20NA%20ORGANIZACAO%20DA%20ATIVIDADE%20PEDAGOGICA%20DO%20DOCENTE%20NA%20EDUCACAO%20INFANTIL%20art.pdf
112- A avaliação da qualidade da brincadeira na educação infantil	Discutir um processo avaliativo e formativo desenvolvido, desde 2017, junto à equipe pedagógica (coordenação e professoras) de uma instituição de educação infantil, assentado na proposta da avaliação de contexto.	investigação qualitativa	Ângela Scalabrin Coutinho; Catarina Moro; Daniele Marques Vieira	2019 Artigo	https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742019000400052&script=sci_arttext&tlng=pt
113- O brincar e suas implicações no processo de aprendizagem na educação infantil	- analisar as contribuições que o brincar pode proporcionar ao processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança da Educação Infantil.	de natureza qualitativa de caráter descritivo com base em observação.	Edilene dos Santos Dantas; Maria Mayara Araújo da Costa ; Sintiane Maria Santos da Silva; Lúcia Maria Caraúbas	Artigo 2019	https://www.ufpe.br/documentos/39399/2403144/DANTAS%3B+COSTA%3B+SILVA%3B+CARAUBAS%2019.1.pdf/a89cf8a1-91d5-4362-8c1a-0c10c0223969
114- A importância de jogos e brincadeiras na educação infantil	Compreender a contribuição dos jogos e brincadeiras como recurso pedagógico no processo de aprendizagem das crianças da educação infantil.	Desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica, de caráter descritivo, relatando questões da realidade sobre a utilização dos jogos e das brincadeiras	Thais Rodrigues Caroline	2019 artigo	http://www.periodicos.unir.br/index.php/praxis/article/view/15

		na educação infantil como um recurso pedagógico.			
115- CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	descrever a importância dos jogos e brincadeiras nas aulas de matemática e como podem contribuir para o processo de aprendizagem das crianças.	Pesquisa bibliográfica	Gildeane Martins Carvalho José Filho Ferreira Nobre	2019	https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/5129
116- A importância dos jogos e brincadeiras lúdicas na Educação Infantil	discutir sobre a importância do brincar no processo de desenvolvimento da criança, estabelecendo à construção do conhecimento através das brincadeiras, dos jogos e dos brinquedos.	PESQUISA BIBLIOGRAFICA	Adriano Alves Santos Otaviano José Pereira	2019	https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/899
117- Recriações de papéis sociais sobre família no brincar de crianças pequenas	Analisar a rotina de brincadeiras de papéis sociais sobre relações familiares que as crianças empreendem em suas interações com parceiros de idade no contexto da Educação Infantil.	Perspectiva etnográfica, através de observações, filmagens e registros em notas de campo dos momentos de brincadeiras de livre escolha das crianças no parquinho, na brinquedoteca e durante atividades não direcionadas pelo adulto, dentro da sala de referência do grupo	Rafaely Karolynne do Nascimento Campos Tacyana Karla Gomes Ramos	2019 Artigo	http://dx.doi.org/10.5902/1984644434956
118- AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	discutir uma investigação qualitativa sobre a avaliação da brincadeira em uma instituição de Educação Infantil de Curitiba.	bibliográfica	Ângela Scalabrin Coutinho Catarina Moro Daniele Marques Vieira	2019	https://www.scielo.br/j/cp/a/5TvHTktCsmv7RLkhSJf4yjC/?lang=pt&format=html1
119- Apenas brincando? Brinquedos e brincadeiras na educação infantil: o que dizem as educadoras?	compreender como o brincar está inserido na educação infantil de um município da Região do Grande ABC Paulista/SP.	pesquisa qualitativa	Marta Regina Paulo da Silva, Luciene Franceschini	2019	https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/15412
120- O brincar e os contextos físicos escolares: uma reflexão sobre a educação infantil no	discutir esta problemática, com especial atenção aos possíveis desdobramentos que ela apresenta sobre o desenvolvimento infantil.	Pesquisa bibliográfica	Fábio Xavier Santos, Ida Carneiro Martins, Roberto Gimenez	Artigo 2019	https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/690

Município de São Paulo					
121- Jogos, brinquedos e brincadeiras na educação infantil: possibilidades de desenvolvimento e aprendizagens	apresentar e discutir sua relevância na prática pedagógica realizada na Educação Infantil e no desenvolvimento integral da criança, com intuito da construção do conhecimento e aprendizagens	pesquisa bibliográfica	Amarante, Antonia da Silva	2019	https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/1090
122- PROFESSORA OUVINTE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: DIÁLOGOS SOBRE HISTÓRIAS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	destacar a importância da construção de materiais didáticos para a educação infantil que favoreçam a experiência visual das crianças surdas, através de objetos que agucem a curiosidade na medida em que se relacionam às revistas, narrativas, aos livros e brincadeiras cantadas, presentes no contexto infantil.	a análise de materiais construídos, contextualizando-os com as propostas de leitura e jogos corporais.	Claudia Pimentel Keissy Sibelly Morais Limite	2020	https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/45808
123- A importância do brincar na escola: uma forma lúdica de aprendizado	descrever a importância do brincar na escola revelando a participação da psicologia escolar.	A pesquisa funda-se em uma revisão bibliográfica narrativa, podendo ser explicada como uma análise literária e interpretativa.	MASCARENHAS NETO, Manoel Moacir Tenório	2020 Artigo	https://openrit.grupotirades.com/xmlui/handle/set/3232
124- A brincadeira de faz de conta de papéis sociais na produção acadêmica brasileira	investigar a produção científico acadêmica sobre as brincadeiras de faz de conta de papéis sociais no contexto da educação infantil, especificamente na pré-escola, nos trabalhos publicados no período de 2010 à 2016;	Com base em princípios da Teoria Histórico Cultural, a priori, foi feita a seleção das pesquisas que trouxeram a brincadeira de faz de conta na temática. Depois, através da leitura minuciosa dos resumos, foram selecionadas as pesquisas que trataram do objeto estudado e que indicaram a importância do meio social para o processo de	Géssica de Aguiar Lima Sinara Almeida da Costa	2020 Artigo	DOI10.20396/rho.v20i0.8655337 e-Location: e020015 ISSN: 1676-2584

		humanização das crianças.			
125- Brincar e interagir nos espaços de Educação Infantil: uma reflexão da prática pedagógica das crianças de 2 e 3 anos em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Tijucas, Estado de Santa Catarina, Brasil	compreender a importância das brincadeiras e interações para o desenvolvimento infantil, discutindo a organização dos espaços como possibilidade potencializadora no processo de interações e brincadeiras e para o protagonismo infantil	pesquisa tem caráter qualitativo, com uma aproximação apesquisa de campo.	Shara Machado; Cintia Rebelo dos Santos Machado; Viviane de Souza e Silva;	2020	https://www.researchgate.net/publication/344682876_Brincar_e_interagir_nos_espacos_de_Educacao_Infantil_uma_reflexao_da_pratica_pedagogica_das_crianças_de_2_e_3_anos_em_um_Centro_Municipal_de_Educacao_Infantil_CMEI_de_Tijucas_Estado_de_Santa_Catarina
126- As veredas do ordenamento jurídico da Educação Infantil do Campo: um olhar sobre os jogos e brincadeiras	analisar as contribuições dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil do Campo nas escolas municipais dos distritos de Feira de Santana, estado da Bahia.	Pesquisa empírica e bibliográfica	Elizabeth Pereira Barbosa, Luciana Freitas de Oliveira Almeida	2020	https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/17461
127- O 'brincar' na educação infantil e o desenvolvimento da criança	Retratar a relevância que reside na prática da ludicidade e das brincadeiras na Educação Infantil e suas contribuições para o desenvolvimento das crianças	Pesquisa qualitativa e bibliográfica	MORAES, V. M.	2020	http://sustenere.co/index.php/educationis/article/view/CBPC2318-3047.2020.001.0001/1897
128- Brinquedos e brincadeiras populares: a importância da ludicidade na educação infantil	apresentar a importância da aprendizagem nas brincadeiras e como objetivos específicos: conhecer práticas pedagógicas que valorizem a ludicidade e identificar diferentes formas de mediação pelo docente durante as brincadeiras	Estudo de Caso	Laís Barbosa da Rocha	2020	https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA9_ID5605_310_82020161704.pdf
129-Educação infantil: espaço do brincar e da interação da criança	problematizar a condição subjetiva da criança enquanto sujeito num contexto forte-mente influenciado pelos pressupostos neoliberais.	a metodologia de estudo englobou a pesquisa bibliográfica,	Daniele Vanessa Klosinski*Adriana Salete Loss	2020	http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/11433/14115316
130- A brincadeira é o que salva: dimensão brinçalhona e resistência das creches/pré-escolas da USP	Investigar as possibilidades de retomada da dimensão brinçalhona de professoras e professores que atuam com crianças pequenas	Estudo de caso de caráter qualitativo com entrevistas semiestruturadas e observação.	Patrícia Dias Prado Viviane Soares Anselmo	2020 Artigo	https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022020000100401&lang=pt

131- O brinquedo e o brincar: apontamentos vigotskianos	explorar as concepções acerca do brinquedo e do ato de brincar presentes na obra de Vygotsky	Pesquisa bibliografica	Jarbas Dametto; Adriana Bragagnolo	2020 Artigo	https://www.revistas.udes.br/index.php/linhas/article/download/1984723821452020363/pdf/61181
132- O jogo como auxílio no processo ensino-aprendizagem: as contribuições de Piaget, Wallon e Vygotsky	Investigar o jogo como recurso de intervenção para a aprendizagem e a superação das dificuldades de aprendizagem.	levantamento bibliográfico	Aline Soares Campos, Gardênia Coelho Viana, Luiza Lúlia Feitosa Simões, Heraldo Simões Ferreira	2020 Artigo	https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/9974
133- O brincar na educação infantil: um estudo em creches	- Discutir o brincar na educação infantil, a partir de práticas pedagógicas em duas creches do município de Lagoa Seca/PB.	pesquisa qualitativa interpretativista, estudo de caso	Janice Anacleto Pereira Dos Reis	Artigo 2020	https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13725/9/8
134-Estratégias educativas e o brincar na educação infantil	- Apresentar brincadeiras como estratégias educativas para educação infantil pautado nos direitos de aprendizagem da criança.	Pesquisa bibliográfica	Emanuelle Martins de Souza, Edia Aparecida Pacztuch e Vera Lúcia Simão	Artigo 2020	https://periodicos.furg.br/eis/article/view
135-A importância da ludicidade durante a pandemias do covid-19 como instrumento metodológico na educação infantil para o desenvolvimento integral do educando.	Mostrar a importância da ludicidade durante a pandemias do covid-19 como instrumento metodológico na educação infantil para o desenvolvimento integral do educando.	Pesquisa bibliográfica	Fernanda Silva Araujo	Artigo 2020	https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MDI_SA9_ID4770_010_92020213712.pdf
136- A concepção do brincar na base nacional comum curricular	Descrever de que maneira a nova BNCC trabalha a concepção brincar na Educação Infantil.	Pesquisa bibliografica	Gabriela Fiúza Oliveira Albuquerque 1 Ilda Neta Silva de Almeida 2 Valter Domingos Rezende Carvalho 3	Artigo 2020	https://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/article/view/206#:~:text=O%20brincar%20na%20BNCC%20%C3%A9,aprendizagens%20significativas%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil.
137- A concepção do brincar na base nacional comum curricular	Descrever de que maneira a nova BNCC trabalha a concepção brincar na Educação Infantil.	Pesquisa bibliográfica	Gabriella Fiúza Oliveira Alburquerque; Ilda Neta Silva de Almeida	Artigo 2020	https://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/article/view/206
137- A complexidade do brincar na educação infantil: reflexões sobre as brincadeiras lúdico-	Analisa a complexidade das brincadeiras na Educação Infantil, sobretudo, das brincadeiras lúdico-agressivas.	Pesquisa bibliografica	Raquel Firmino Magalhães Barbosa Maria Cecília da Silva	Artigo 2020	https://www.scielo.br/ijpe/a/x4tOn8jXzjWRXqqb4DbYHpM/?lang=pt

agressivas			Camargo André da Silva Mello		
138- as brincadeiras na educação infantil no contexto da bncc	Visar a importância e a necessidade das brincadeiras não só no desenvolvimento da criança mais em todo o seu contexto	Pesquisa bibliográfica	RAMOS, Dara Luana de Souza; SOUZA, Maria de Fátima Proença de	Artigo 2020	http://www.fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/VNEjnoM5dyWqs4_2020-12-14-17-2443.pdf
139- Importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil	Resgata a contribuição que a ludicidade pode proporcionar a criança, no desenvolvimento da autonomia, da reflexão e do pensamento crítico.	Pesquisa bibliográfica	Novato, Karolina Marques	2020	https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/handle/123456789/1161
140- O brincar como ferramenta na educação infantil: uma revisão de literatura	- sistematizar os escritos já publicados com a temática Brincar na Educação Infantil, podendo contribuir para as pesquisas futuras.	Revisão de literatura	Victoria Isabella Rodrigues Silva 1 Andréia Dutra Escarião	Artigo 2020	https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA9_ID5261_310_82020230201.pdf
141- A escuta atenta sobre o brincar e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores na infância.	Compreender a partir da escuta, o desenvolvimento psíquico a partir da brincadeira	Pesquisa de campo	Aline Patrícia Campos Tolentino de Lima	Artigo 2021	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/21/8770TEXT_O_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
142- Os jogos e brincadeiras no contexto da educação infantil em Surubim-PE	entender melhor como os professores observaram os conteúdos da Educação Física em suas aulas, em duas escolas na cidade de Surubim-PE.	Se trata de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo exploratória, realizada em Surubim-PE.	Gilberto Ramos Vieira Bruno Tavares Félix do Nascimento Lívia Maria de Lima Leôncio Luiz Henrique Bastos Medeiros Natália do Nascimento Silva Haroldo Moraes de Figueiredo	2021	https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/10392
143- Os jogos e as brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil: A PRECEITUAÇÃO NOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS E A	Analisar se os referidos nortes educacionais ressignificam os arcabouços supracitados.	Enfoque teórico fundamental	Vitor Sergio de Almeida1 Karolina Santos Donizete	Artigo 2021	http://fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/viewFile/2452/1524

DISPOSIÇÃO TEÓRICA					
144- o lúdico na educação infantil: a utilização de jogos e brincadeiras de forma inclusiva	analisar o papel do professor frente a educação infantil por meio da ludicidade nos estabelecimentos de ensino contribuindo para a inclusão.	Esquisa bibliografica	Luandson Luis Da Silva Damião Cavalcante Do Nascimento	2021	https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/643
145- As interações e a brincadeira em tempos de pandemia: um olhar sobre os encontros virtuais com crianças Pequenas	Refletir sobre a experiência de encontros virtuais com crianças pequenas de 3 a 5 anos, realizados durante o ano de 2020 na Unidade Acadêmica de Educação Infantil - UAEI/UFCG	caráter exploratório e descritivo	Isabela Sarah Trigueiro Custódio de Brito; Beatriz Guedes de Carvalho 2	2021	https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD4_SA109_ID787_06072021160306.pdf
146- Os jogos e as brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil: A PRECEITUAÇÃO NOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS E A DISPOSIÇÃO TEÓRICA	analisar se os referidos nortes educacionais ressignificam os arcabouços supracitados.	documental-bibliográfico	Vitor Sergio de Almeida Karolina Santos Donizete	2021	https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2452
147- O brincar e as legislações do campo da educação infantil	analisar como o processo do brincar é considerado pelas produções teóricas e as bases legais do campo da Educação Infantil.	abordagem qualitativa,	Ferreira, Cláudia Celoira Moreira	2021	https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/1156
148- A CONCEPÇÃO DE PAIS E RESPONSÁVEIS POR CRIANÇAS DE DOIS E TRÊS ANOS ACERCA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	saber o que pensam os pais em relação à brincadeira na sala de aula.	esquisa de natureza qualitativa, exploratória,	Erineide Andrea Machado Dantas da Silva Tereza Cristina Bernardo da Câmara2	2021	https://revistagalo.com.br/edi%C3%A7%C3%B5es/edi%C3%A7%C3%A3o-004/11-concepcao-pais-respo/galo-ed4-175-187.pdf
149- JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL SUPERAÇÃO DO SENSO COMUM E IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	apresentar a relevância dos jogos, brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento das crianças,	Pesquisa bibliografica	Maria Isabel Miranda Pinheiro Ronielle de Santana Silva Roqueline de Santana Silva	2022	https://unef.edu.br/wp-content/uploads/2023/05/2022.2-MARIA-ISABEL-ROQUELINE-DE-SANTANA.-RONIELE-DE-SANTANA.pdf
150- O BRINCAR LIVRE EM	problematizamos ossentidosde algumas propostas	a pesquisa narrativa	Cristiana Callai	2022	https://www.seer.ufal.br/i

CONTEXTO DE PANDEMIA: GESTOS PARA PENSAR O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	pedagógicas enviadas às famílias, com ênfase na cópia, treino e repetição como continuidade do processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil.		Marta NidiaVarella Gomes Maia; Andrea Serpa		index.php/debateseducacao/article/view/12667/9673
--	--	--	---	--	---