

VAMOS BRINCAR, PROFESSOR(A)? A FORMAÇÃO DOCENTE SOB A PROPOSTA DAS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lílian Bárbara Cavalcanti Cardoso¹
Surama Angélica da Silva²
Janine Oliveira Cardeal Bomfim³

RESUMO

Este artigo tem como objetivo promover uma breve discussão teórica sobre a importância da formação docente, tanto inicial quanto continuada, voltada à conscientização da necessidade de uma proposta pedagógica centrada nos eixos das interações e das brincadeiras, conforme estabelecido nos documentos oficiais que orientam a educação infantil no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, as diretrizes curriculares nacionais para a educação básica (2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e a base nacional comum curricular (2017). Para tanto, foi realizada uma revisão de literatura de caráter dialógico, com ênfase em teóricos que abordam a relevância do brincar no desenvolvimento infantil, como Piaget (1990), Vygotsky (2008) e Wallon (2007). Os resultados apontam que a preparação de professores para atuarem com base na concepção de interações e brincadeiras exige um aprofundamento teórico sobre o desenvolvimento infantil, as concepções de criança e infância, bem como sobre os fundamentos da educação infantil. Isso é essencial para a construção de práticas pedagógicas que possibilitem a criação de ambientes de aprendizagem ricos em experiências, favorecendo a exploração, a imaginação e a construção do conhecimento a partir das vivências concretas das crianças. Assim, assegura-se o direito à aprendizagem e ao pleno desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Formação Docente, Educação Infantil, Interações, Brincar.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, sendo responsável por promover uma das primeiras experiências de aprendizagem e interação social. Nesse contexto, a formação dos docentes que atuam nessa etapa da Educação Básica é de suma importância, tanto no que se refere à formação inicial quanto à continuada, sobre a compreensão teórica sobre o desenvolvimento infantil, o conceito de criança e infância, bem

¹ Professora Doutora do Centro de Educação, lotada no Colégio de Aplicação Telma Vitória, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, lilian.cardoso@cedu.ufal.br;

² Professora Mestre do Centro de Educação, lotada no Colégio de Aplicação Telma Vitória, da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, surama.silva@ndi.ufal.br;

³ Professora Mestre do Centro de Educação, lotada no Colégio de Aplicação Telma Vitória, da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, surama.silva@ndi.ufal.br.



como a concepção de Educação Infantil, são elementos essenciais para que os educadores possam criar práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento pleno dos pequenos cidadãos.

A proposta pedagógica na Educação Infantil, como indicada pelos documentos oficiais que regem a etapa, deve ser centrada em eixos como as interações e o brincar. O brincar, mais do que uma atividade recreativa, é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, sendo, portanto, um dos principais elementos a ser considerado na prática pedagógica. A conscientização sobre a importância dessas práticas lúdicas e interativas na construção do conhecimento é um dos desafios da formação docente atual.

Neste artigo, busca-se discutir a relevância de uma formação docente que capacite os educadores para a elaboração de propostas pedagógicas que integrem a ludicidade e as interações como elementos centrais no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, será realizada uma revisão da literatura sobre a importância do brincar no desenvolvimento infantil e as diretrizes pedagógicas que orientam a atuação docente, pois acreditamos que a preparação dos educadores para essa abordagem pedagógica deve envolver um aprofundamento teórico sobre o desenvolvimento infantil, bem como a criação de espaços de aprendizagem que estimulem a exploração e a construção de conhecimento a partir da experiência concreta das crianças, assegurando-lhes o direito de aprender e se desenvolver de forma plena.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, por compreender que a investigação sobre a formação docente e as práticas pedagógicas na Educação Infantil exige um olhar interpretativo e reflexivo sobre os fenômenos educativos. De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa busca compreender a realidade a partir da perspectiva dos sujeitos e das relações sociais e simbólicas que a constituem, priorizando a profundidade da análise em detrimento da quantificação dos dados.

A presente pesquisa caracteriza-se também como uma revisão de literatura, de natureza teórico-bibliográfica e dialógica, fundamentada em autores clássicos e contemporâneos que discutem o desenvolvimento infantil, o brincar e a formação docente, tais como Piaget (1990), Vygotsky (2008), Wallon (2007), Kishimoto (2011) e Kramer (2003). Conforme Montuori (2005), a revisão de literatura não se limita ao levantamento de estudos anteriores, mas constitui um processo criativo e interpretativo que permite ao pesquisador construir um contexto conceitual próprio, articulando perspectivas e produzindo novos sentidos a partir do diálogo entre autores e conceitos.



Assim, a metodologia adotada buscou articular reflexão teórica e análise documental, promovendo uma leitura interpretativa sobre as contribuições do brincar e das interações no contexto da formação docente, com vistas à consolidação de uma educação infantil humanizadora, significativa e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças.

REFERENCIAL TEÓRICO

Formação de educadores da Educação Infantil sob o eixo das interações e brincadeiras

- Não sei como fazer as crianças prestarem atenção nas atividades que estou propondo. Não aguento mais... não sei o que fazer! — desabafou uma professora iniciante na Educação Infantil.
- Acho que sei o que você precisa: volte a ser criança e planeje sua proposta pensando assim:
Como eu gostaria de aprender isso quando tinha 5 anos? — sugeriu a coordenadora pedagógica.

Esse diálogo ocorreu em um contexto real, e entre as pessoas envolvidas estava uma das autoras deste artigo. Ela vivenciou a transição de professora escolarizante para professora brincante—uma trajetória registrada em um capítulo do livro comemorativo pelos 35 anos do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Alagoas (NDI-UFAL), atualmente Colégio de Aplicação Professora Telma Vitória (CApTV). O capítulo, intitulado “*Não pode fazer tarefinha: relato de experiência de professoras iniciantes no NDI-UFAL*”⁴, documenta e discute essa experiência.

Voltar a ser criança foi um passo essencial para essa educadora, pois lhe permitiu desenvolver um novo olhar sobre as crianças das quais era referência. Esse processo de *devir* nos conduz a enxergar a infância de forma mais ampla, reconhecendo a criança como sujeito social, histórico e de direitos.

Seguimos uma linha de pensamento que acredita que a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, está ancorado na Prática Pedagógica das instituições formadoras e daquelas em que os docentes atuam. Neste trabalho, o termo *Prática Pedagógica* é compreendido como um conjunto de práticas inter-relacionadas, que operacionalizam as finalidades formativas das instituições oficiais de ensino.

Para João Francisco de Souza (2009), a Prática Pedagógica é constituída por quatro dimensões: prática discente, prática docente, prática gestora e prática epistemológica. O autor destaca a frequente confusão no uso desse termo tanto na literatura acadêmica quanto no cotidiano

⁴ A referência deste texto se encontra nas referências deste trabalho.

escolar, onde é comum empregar "prática pedagógica" como sinônimo de "prática docente", quando, na realidade, esta representa apenas uma de suas dimensões.

A Prática Pedagógica não se resume a procedimentos didáticos dos docentes e é regida por um ideal de homem a ser formado em um espaço e tempo, por isso, não é neutra, pois seus objetivos e finalidades estão inseridos em um ambiente complexo, onde interagem diversas culturas, conformadas pelas interações de seus diferentes sujeitos que constroem conhecimento e que trabalha com saberes- objeto (Souza,2009).

O conceito de Prática Pedagógica contribui para este estudo ao promover a reflexão de que a ausência do brincar nas instituições de educação infantil não depende exclusivamente da atuação docente. Por estar inserido no contexto organizacional da instituição, esse aspecto também é influenciado pelas demais práticas que a compõem. No entanto, são as práticas docente e gestora que, em grande parte, viabilizam as ações, embora não sejam as únicas responsáveis. Assim, a formação dos sujeitos envolvidos torna-se fundamental para assegurar os direitos de aprendizagem das crianças, especialmente o direito de brincar.

Seguindo essa lógica, a prática discente é feita de ludicidade e o brincar seria uma parte de si. A prática epistemológica que está associada aos conteúdos e a propósito da construção do conhecimento, segue o que dizem os documentos oficiais, incluindo a proposta pedagógica da unidade escolar, que indicam o brincar e as interações como eixo estruturantes. O brincar na prática gestora e docente, muitas vezes não é tão presente, então fica a questão: de quem é a culpa? Da formação, do sistema educacional, da falta de consciência desses sujeitos?

Nos bancos de teses e dissertações existem alguns trabalhos de pesquisa que evidenciam a escuta de docentes e gestores sobre a importância do brincar na educação infantil e no ensino fundamental, entre os resultados mais comuns, está que esses sujeitos possuem uma certa consciência da importância do brincar e que até utilizam jogos e brincadeiras em suas práticas, porém o significado atribuído ao brincar, está dissociado da ação lúdica propriamente dita, é na verdade um "trabalho escolar", como diria Gilles Brougère (2010), por estar associado a ideia de recurso pedagógico. Uma hipótese é que a visão do brincar como mero recurso pedagógico é porque a concepção de criança pode estar associada a ideia de aluno.

Diante desse contexto, a formação de professores de Educação Infantil passa pela necessidade de compreender a concepção de criança e infância para assim conseguir preparar os docentes para atuarem dentro concepção das interações e brincadeiras. Pois, acreditamos que a forma como o professor percebe e interpreta o desenvolvimento da criança influencia diretamente suas práticas pedagógicas, como foi visto no início desta seção. Quando os docentes entendem que a infância é uma fase rica, criativa e com capacidades de aprender através das interações e brincadeiras, eles são mais capazes de construir ambientes de aprendizado significativos, com intencionalidade pedagógica.



A seguir, apresentaremos uma breve conceituação e contextualização dos conceitos de criança e infância, com o objetivo de proporcionar uma reflexão teórica sobre a importância da conscientização desses aspectos na formação de professores. Essa reflexão é fundamental para que os educadores compreendam a centralidade desses conceitos no processo pedagógico e sua influência nas práticas de ensino, especialmente no contexto da Educação Infantil.

Concepção de criança e de Infância em uma proposta pedagógica do brincar.

As cem linguagens da criança

A criança
 é feita de cem.
 A criança tem cem mãos
 cem pensamentos
 cem modos de pensar
 de jogar e de falar.
 [...]

Loris Malaguzzi

Como expressou Malaguzzi no poema destacado, “a criança é feita de cem... tem cem mãos, cem modos de pensar, de jogar e de falar.” As concepções de “infância” e de “criança” são analisadas neste estudo à luz da Sociologia da Infância, que diferencia esses dois termos ao relacioná-los. Segundo Sarmiento (2004), a infância deve ser entendida como uma categoria social, enquanto a criança é um sujeito concreto, integrante dessa categoria. Nesse contexto, a criança é vista como um indivíduo que interage dentro de um grupo cultural e em um contexto temporal específico.

Sob essa perspectiva, a criança sempre existiu ao longo da história, mas nem sempre vivenciou a infância da forma como a compreendemos hoje. A infância é, portanto, uma construção social e histórica, que varia conforme fatores como etnia, classe socioeconômica e período histórico. Os sociólogos, ao se referirem a “infâncias” no plural, buscam abarcar a complexidade e a diversidade dos modos de viver a infância, reconhecendo que o conceito de infância e as experiências das crianças são múltiplos e variam de acordo com o contexto social e cultural.

Historicamente, a infância foi compreendida como uma fase de fragilidade e dependência, marcada pela ausência de reconhecimento social. Até o século XVII, conforme Ariès (1981), as crianças eram vistas como “adultos em miniatura”, sem uma identidade própria ou direitos específicos. O surgimento do chamado “sentimento de infância” representou um marco importante ao reconhecer a criança como sujeito singular, com necessidades e modos próprios de ser e aprender. No entanto, a análise de Ariès se restringe ao contexto europeu e aristocrático, o que limita sua generalização, pois diferentes culturas — como as indígenas latino-americanas —



possuem outras concepções e vivências da infância. Com o avanço da modernidade e a ascensão da burguesia, a infância passou a ser vista como um período essencial de formação moral e social, sendo associada à ideia de investimento no futuro e ao controle de comportamentos, especialmente sob a influência dos movimentos higienistas e das transformações industriais.

Entre os séculos XVII e XIX, a escola consolidou-se como o principal espaço de educação infantil, e a criança tornou-se o centro das preocupações pedagógicas. Pensadores como Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Decroly e Montessori contribuíram para essa nova visão, ao proporem uma educação que respeitasse o desenvolvimento integral e as potencialidades infantis. Na contemporaneidade, a infância deixa de ocupar um lugar de silêncio e dependência para assumir um papel ativo e participativo nas interações com o meio e com a cultura. A escola, por sua vez, integra o cuidar e o educar, reconhecendo a criança como sujeito de direitos e protagonista de sua própria aprendizagem, em um processo que articula afeto, conhecimento e experiências significativas (Oliveira, 2020).

O cuidado com as crianças, especialmente aquelas que poderiam representar uma ameaça futura, levou à criação de serviços voltados para o atendimento de crianças em situação de rua, abandonadas ou filhos dos trabalhadores das fábricas. Muitas das creches fundadas nesse período tinham caráter filantrópico e careciam de uma proposta institucional formal (OLIVEIRA, 2020).

Na contemporaneidade, a primeira infância emerge do anonimato e da posição de ser um ser sem voz ou vez, para assumir um papel ativo nas interações com o meio e a cultura em que está inserida. Esse é o momento em que a escola integra as concepções de cuidar e educar, desenvolvendo estratégias educacionais que promovem a integração entre o cuidado assistencial e a aprendizagem pedagógica.

No Brasil, conforme aponta Lerina Haddad (2007), a concepção de "cuidar e educar" na Educação Infantil solidifica-se a partir das reformas educacionais da década de 1990, resultado das lutas dos movimentos sociais de base. Hoje, a infância é reconhecida como um direito assegurado à criança pela Constituição Federal de 1988, sendo reforçada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069 de 1990. Essa conquista representou uma vitória significativa, embora ainda seja necessário avançar em diversos aspectos, especialmente no campo da educação, para superar a dualidade entre os conceitos de "cuidar" e "educar".

É fundamental destacar que creches e pré-escolas não devem substituir a família nem antecipar práticas de escolarização tradicionais. Para superar a visão da creche como um simples refúgio assistencial para crianças desprovidas de cuidados e a concepção de pré-escola como uma preparação para o ensino fundamental, é necessário romper com antigas concepções. Essas incluem a ideia de infância medieval e a associação da educação infantil com assistencialismo e pré-escolarização, como bem aponta Oliveira (2020). O avanço para uma Educação Infantil que reconhece as crianças como sujeitos ativos de seus processos de aprendizagem exige um olhar atento e uma ruptura com essas visões ultrapassadas, buscando um modelo educacional que



valorize a infância como uma fase plena de desenvolvimento, direitos e possibilidades de aprendizagem.

A inclusão da Educação Infantil como etapa da Educação Básica foi, por si só, uma grande conquista. A publicação das diretrizes curriculares para essa etapa representou outro marco significativo, pois estabeleceu princípios e eixos estruturantes que estão alinhados com a concepção de criança como um sujeito ativo, capaz de construir conhecimento e cultura. Mais recentemente, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fortaleceu ainda mais esse avanço, ao definir claramente os direitos de aprendizagem e os campos de experiência que devem ser observados na elaboração dos currículos dos sistemas de ensino municipais e nos projetos políticos pedagógicos das unidades escolares.

Neste contexto, concorda-se com Oliveira (2020, p. 129), que destaca que essas conquistas são essenciais para a construção de uma educação infantil que valorize as crianças como sujeitos plenos de direitos, não mais vistas como objetos passivos da educação. Ao estabelecer diretrizes claras e alinhadas com uma concepção de infância que vai além do assistencialismo, essas políticas públicas contribuem para a promoção de uma educação que respeite as especificidades dessa fase da vida e que garanta as condições necessárias para o desenvolvimento integral das crianças.

É fundamental reconhecer os esforços das políticas públicas em estabelecer um ideal de desenvolvimento para as habilidades e competências das crianças na Educação Infantil. No entanto, é igualmente importante refletir sobre os sujeitos responsáveis pela implementação dessas diretrizes, pois a inclusão das creches no sistema de ensino gerou uma série de debates sobre a função docente e sobre como preparar os professores para responder de maneira adequada à diversidade de situações presentes na educação infantil (OLIVEIRA, 2020).

A profissionalização dos educadores que atuam na Educação Infantil passa por um processo cultural de valorização das creches e das pré-escolas. Historicamente, como aponta Oliveira (2020), essas instituições estavam associadas a um modelo familiar de cuidado e educação das crianças, razão pela qual não se considerava necessária uma formação específica para os profissionais que nelas atuavam. No entanto, após muitas lutas promovidas pelos movimentos sociais de base, a atual legislação estabeleceu a obrigatoriedade de formação superior para os profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, conforme as Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) nº 1 e 2 de 1999.

Essas mudanças representam avanços importantes na valorização da profissão docente, mas também exigem uma constante reflexão sobre como preparar os professores para lidar com a complexidade e diversidade presentes na Educação Infantil, garantindo, assim, que os educadores possuam as competências necessárias para promover um ensino de qualidade que respeite as especificidades do desenvolvimento infantil.



Elevar o nível de escolarização foi uma estratégia importante, no entanto, em muitos casos, essa medida não garantiu a qualidade do ensino, devido à complexidade da realidade que envolve a carreira docente, como evidenciado na fala mencionada anteriormente. A profissionalização do educador infantil não está apenas vinculada à formação acadêmica, mas também à experiência de aprendizagem adquirida no cotidiano das instituições de ensino, especialmente nas de Educação Infantil, que demandam profissionais sensíveis às particularidades do desenvolvimento infantil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: O brincar no desenvolvimento da criança e direito da infância

Entre as especificidades exigidas dos profissionais que atuam na Educação Infantil, destaca-se o reconhecimento do brincar como uma necessidade e um direito fundamental da criança. Compreender o significado do brincar, tanto na produção cultural infantil quanto nas interfaces entre brincar e educar, constitui um dos maiores desafios que esses profissionais enfrentarão. O brincar não deve ser visto apenas como uma atividade lúdica, mas como um processo essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico da criança, desempenhando um papel central na construção de sua identidade e aprendizagem. Portanto, os educadores precisam estar preparados para integrar o brincar de forma significativa nas práticas pedagógicas, reconhecendo seu potencial para a aprendizagem e para o fortalecimento da autonomia e criatividade das crianças.

Para tanto, é considerado o conceito de ludicidade para além da concepção de lazer, prazer, brincar como é comum definirem esse termo. O conceito de ludicidade que embasa esse estudo parte do pressuposto que a ação lúdica leva o ser humano a uma experiência plena, em que há uma ampliação do estado consciente e que se for utilizado na área pedagógica, torna-se um meio para promoção da construção do conhecimento.

A ludicidade é considerada uma atividade vivenciada de maneira inteira pelos seres humanos. Não convém reduzir o termo às ações de brincar, jogo ou de lazer. Por muito tempo a palavra lúdico esteve atrelada a necessidade, direito e privilégio, prazer e satisfação das crianças. “Porém, em estudos recentes a sua importância para o desenvolvimento do ser humano, inclusive de suas responsabilidades perante a sociedade” (Almeida,2007, p.15).



Nos dicionários ou sites de pesquisa a palavra lúdico aparece definida como “atividade relativa ao jogo, brinquedo, brincadeiras para crianças.” A associação entre a ludicidade, o jogo e o brincar, segundo pesquisadores como Almeida (2007, p.16) tem sua raiz na origem etimológica desses termos, em que “[...] *lúdico* tem sua origem no latim clássico, *ludus*, que significava jogos, principalmente jogo de bola”. Na concepção do autor, por muito tempo na história das Grandes Civilizações, o termo *ludus* e jogo foram utilizados como sinônimos e por isso, hoje existe tanta confusão quanto as denominações lúdico, jogos, brinquedo e brincadeira.

A origem das palavras e suas relações justifica essa semelhança entre os termos. Existem termos de lúdico/jogo similares em diversas línguas, mas essa similaridade não é absoluta. Segundo ALMEIDA (2007) “[...] estudos recentes têm demonstrado que o termo *lúdico* não se identifica literalmente com o termo jogo. O jogo contém o lúdico, mas nem sempre o lúdico contém o jogo e a brincadeira” (p. 19). Nesse sentido, O lúdico é a ação, a dinâmica de como se joga e de como se brinca (KISHIMOTO, 2011). O fato de termos em mãos um brinquedo não significa que estamos praticando uma ação lúdica, mas quando começamos a brincar estamos imersos na ludicidade.

Para Kishimoto (2011) o brincar é a expressão mais profunda da ludicidade, pois é uma experiência rica e complexa por ser uma atividade interna das crianças, baseada na imaginação e criatividade, não sendo uma ação restrita a diversão, porque ele auxilia na formação, socialização, no desenvolvimento de habilidades psicomotoras, sociais, físicas, afetivas, cognitivas e emocionais. O brincar, para Piaget (1990), Vygotsky(2008) e Wallon(2007), assume significados diferentes, mas todos reconhecem sua importância central no desenvolvimento infantil. Cada um desses teóricos destaca o brincar como uma atividade fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança, mas suas abordagens são distintas.

Quadro 1: comparação de concepções entre os teóricos Piaget, Vygotsky e Wallon sobre o brincar.

Piaget (1990)	Vygotsky (2008)	Wallon (2007)
O brincar é uma atividade essencial no processo de construção do conhecimento, refletindo o estágio do desenvolvimento cognitivo da criança. Ele via o brincar como uma forma de a criança assimilar e acomodar as experiências que vive no mundo. No estágio pré-	Abordou o brincar de maneira diferente, destacando o papel da interação social e cultural no desenvolvimento infantil. Para ele, o brincar é uma ferramenta importante para o desenvolvimento das funções cognitivas superiores. Em seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal	Propôs uma abordagem integral do desenvolvimento humano, que inclui uma forte ênfase nas dimensões emocional e afetiva. Para Wallon, o brincar é um meio de expressão emocional e é fundamental para o equilíbrio afetivo da criança. O brincar permite que a criança lide



<p>operatório, por exemplo, o brincar simbólico (quando a criança usa objetos para representar outros) é uma expressão da capacidade de internalizar conceitos e de desenvolver a imaginação e o pensamento representacional. Para Piaget, o brincar permite à criança explorar diferentes perspectivas, testando hipóteses e construindo sua compreensão do mundo.</p>	<p>(ZDP), Vygotsky afirma que as crianças aprendem mais efetivamente quando estão envolvidas em atividades que vão além de seu nível atual de capacidade, mas que são alcançáveis com o auxílio de um adulto ou de uma criança mais experiente. O brincar, para Vygotsky, permite à criança atuar na ZDP, praticando papéis sociais, desenvolvendo linguagem, habilidades de resolução de problemas e construindo significados compartilhados por meio de interações com os outros. Ele enfatiza o caráter social do brincar e sua função como uma forma de internalização de normas e conhecimentos culturais.</p>	<p>com suas emoções, desenvolvendo autoconfiança e habilidades sociais ao interagir com seus pares e adultos. Para ele, o brincar não é apenas uma atividade cognitiva ou social, mas também um processo emocional. Através do brincar, a criança aprende a lidar com a frustração, a compartilhar, a competir e a colaborar. Wallon via o brincar como um processo que favorece a integração das emoções, das ações e das representações simbólicas, sendo, assim, essencial para a formação de uma personalidade equilibrada.</p>
---	---	---

Fonte: as autoras.

Embora Piaget, Vygotsky e Wallon abordem o brincar de formas diferentes, todos concordam que ele é uma das principais ferramentas para o desenvolvimento infantil. Para Piaget, o brincar é um reflexo do desenvolvimento cognitivo, enquanto para Vygotsky, ele é uma ferramenta de interação social que favorece o aprendizado. Já para Wallon, o brincar é essencial para o equilíbrio emocional e afetivo da criança. Em resumo, o brincar não é apenas uma atividade lúdica, mas um meio poderoso para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, sendo, por isso, central na educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância do brincar no desenvolvimento infantil tem sido amplamente reconhecida no campo acadêmico, considerando-o um processo essencial para a aprendizagem e o crescimento das crianças em múltiplas dimensões: cognitiva, emocional, social e física. De acordo com diversas teorias do desenvolvimento, como as de Piaget, Vygotsky e Wallon, o brincar não deve ser entendido apenas como uma atividade lúdica, mas como um meio fundamental pelo qual a criança interage com o mundo e com os outros, construindo conhecimento e desenvolvendo suas capacidades.

Dentro da formação de professores de Educação Infantil, é crucial que os educadores compreendam o brincar como um recurso pedagógico de grande valor. A formação docente deve



priorizar a reflexão crítica sobre o papel do brincar no processo de ensino-aprendizagem, promovendo práticas que estimulem a criatividade, a exploração e a interação social entre as crianças. Além disso, é necessário que os professores reconheçam a importância de um ambiente de aprendizagem que favoreça a brincadeira.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2a ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ALMEIDA, P. N. de. **Língua portuguesa e ludicidade: ensinar brincando não é brincar de ensinar**. São Paulo: dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/14465/1/Paulo%20Nunes%20de%20Almeida.pdf>. Acessado em: 06 de jun de 2020.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- CARDOSO, L. B. C.; SILVA, L. M. . **NÃO PODE FAZER TAREFINHA! UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE DOCENTES INICIANTES NO NDI/UFAL**. In: IDENELMA LIMA DA ROCHA; MARRIA JOSÉ GUERRA; MEIRIANE FERREIRA BEZERRA SANTOS. (Org.). **NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL DA UFAL- 35 ANOS HISTÓRIAS E MEMÓRIAS; SABERES E FAZERES**. 1ed.: , 2019, v. , p. 99-107.
- HADDAD, L. **A trajetória da educação infantil em quatro ciclos**. In: XAVIER, M. E. S. P. (Org.). **Questões de educação escolar**. Campinas, SP: Alínea, 2007. p. 119-136.
- KISHIMOTO, T. M. (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2002. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=iK3UejO34YYC&printsec=frontcover&hl=pt-br#v=onepage&q&f=false>
- KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MONTUORI, Alfonso. **Literature review as creative inquiry: Reframing scholarship as a creative process**. *Journal of Transformative Education*, v. 3, n. 4, p. 374–393, 2005.
- OLIVEIRA, Z. de M.R. **Educação Infantil**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2020.
- _____. A organização de atividades culturalmente significativas. In.: OLIVEIRA, Z. de M.R. **Educação Infantil**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2020.
- _____. OLIVEIRA, Z. de M. R. de A. Educar e cuidar em tempos da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil. In.: OLIVEIRA, Z. de M.R. **Educação Infantil**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2020.



PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imitação e representação.** Rio de Janeiro: LTC, 1990.

PIAGET, Jean e INHELDER Barbel. **A Psicologia da Criança.** Tradução por Octavio Mendes Cajado. 4^o ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

SARMENTO, Manuel. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade.** In Sarmento, Manuel & Cerisara. Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Santa Iria de Azóia – Portugal: Asa Editores, 2004.

SOUZA, João Francisco de. **Práticas Pedagógicas e Formação de Professores.** Recife: Editora Universitária UFPE, 2009.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente.** 6^a ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

_____. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança.** Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. ISSN 1808-6335. Junho de 2008.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança;** tradução Cláudia Berline; revisão técnica de Isabel Galvão- São Paulo: Martins Fontes, 2007.

