

O lúdico na formação do pedagogo: uma relação necessária entre educação infantil e desenvolvimento omnilateral da criança

The role of play in teacher training: a necessary relationship between early childhood education and the child's holistic development

El papel del juego en la formación del profesorado: una relación necesaria entre la educación infantil y el desarrollo integral del niño

Marinalva Veras Medeiros 

Universidade Estadual do Maranhão, Timon – MA, Brasil.

marinalvaveras09@gmail.com

Waldir Ferreira de Abreu 

Universidade Federal do Pará, Belém – PA, Brasil.

awaldir@ufpa.br

Recebido em 25 de março de 2026

Aprovado em 01 de setembro de 2026

Publicado em 18 de setembro de 2026

RESUMO

O artigo analisa, com base no referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural como o brincar contribui com o desenvolvimento omnilateral da criança e qual sua importância para a formação inicial do pedagogo. Insere-se no quadro teórico-metodológico da pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica (Ludke; André, 2009). Tomando com base o referencial teórico de (Vygotsky, 1991; 2018; 2021; Leontiev, 2001; Elkonin, 2009) apresenta uma discussão teórico-reflexiva acerca do brincar, do lúdico e da brincadeira, enquanto importante atividade-guia do desenvolvimento integral da criança, portanto, também importante considerá-los nos currículos das instituições de ensino superior de formação de pedagogos. O estudo permitiu compreender a importância do brincar para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, além disso, mostrou a necessidade de se construir currículos de formação de professores, especialmente a formação de professor/a da Educação Infantil, considerando nesses currículos, elementos com o brincar, o lúdico e o jogo para o desenvolvimento omnilateral da criança.

Palavras-chave: Brincar; Ludicidade; Formação de professores; Educação Infantil.

ABSTRACT

Based on the theoretical framework of Historical-Cultural Psychology, this article analyzes how play contributes to the child's all-round development and its importance for the initial training of educators. It is situated within the theoretical-methodological framework of qualitative bibliographic research (Lüdke & André, 2009). Drawing on the theoretical foundations of Vygotsky (1991, 2018, 2021), Leontiev (2001), and Elkonin (2009), the study presents a theoretical-reflective discussion on play and playful activities as key "leading activities" for a child's integral development; consequently, it highlights the importance of incorporating these elements into the curricula of higher education institutions that train educators. The study provided insight into the importance of play for child development in early childhood education and demonstrated the need to design teacher training curricula—particularly for early childhood educators—that integrate play and games to foster the child's all-round development.

Keywords: Play; Ludic activity; Teacher training; Early childhood education.

RESUMEN

El artículo analiza, a partir del marco teórico de la Psicología Histórico-Cultural, cómo el juego contribuye al desarrollo omnilateral del niño y cuál es su importancia para la formación inicial del pedagogo. Se inscribe en el marco teórico-metodológico de la investigación cualitativa de naturaleza bibliográfica (Lüdke; André, 2009). Basándose en los referentes teóricos de Vygotsky (1991; 2018; 2021), Leontiev (2001) y Elkonin (2009), presenta una discusión teórico-reflexiva sobre el juego y la dimensión lúdica como actividades rectoras del desarrollo integral del niño; por ello, resulta fundamental incorporarlos en los planes de estudio de las instituciones de educación superior dedicadas a la formación de pedagogos. El estudio permitió comprender la importancia del juego para el desarrollo infantil en la Educación Inicial y, asimismo, evidenció la necesidad de diseñar planes de formación docente —especialmente para maestros de Educación Inicial— que integren elementos como el juego y la dimensión lúdica para favorecer el desarrollo omnilateral del niño.

Palabras clave: Juego; Actividad lúdica; Formación docente; Educación infantil.

Introdução

A ludicidade é um elemento que contribui significativamente com o desenvolvimento e a aprendizagem da criança em contextos escolares, sendo, portanto, imprescindível considerá-la não somente nas unidades escolares infantis, mas também nos currículos de formação de professores desta etapa de ensino da educação básica, pois, é esse o profissional que vai trabalhar diretamente com o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Nossa defesa a favor da ludicidade nos currículos dos cursos de pedagogia não se dá de forma aleatória nem intempestiva. Ela está alicerçada em pesquisas internacionais como as de Vygotsky (1991; 2018; 2021), Leontiev (2001), Elkonin (2009), Benjamin (2009) entre outros, e nacionais, com as de Kishimoto (1998; 2011), Teles (2018), Freitas (2014), que ao desenvolverem estudos acerca do desenvolvimento humano consideram o brincar com uma importante atividade para o desenvolvimento da criança. Além disso, ainda ressaltamos nossas experiências, enquanto professora, tanto na educação básica quanto no ensino superior, em cursos de pedagogia.

Considerando a necessidade de analisar, refletir e interpretar à luz de uma teoria, a importância da ludicidade no desenvolvimento das crianças, denotando daí a imprescindibilidade de um olhar mais atento acerca dos currículos que medeiam tanto as propostas curriculares de Educação Infantil nas unidades de ensino, quanto as de formação de professores, notadamente o curso de pedagogia, optamos por uma tecitura textual fundamentada na Teoria Histórico-Cultural formulada pelo soviético Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934), pois, é nessa teoria que encontramos conceitos, relações e nexos entre o brincar, o desenvolvimento infantil e a escola, que melhor explicam a formação do homem omnilateral desde a mais tenra idade.

Vale ressaltar que o artigo é parte constitutiva de uma pesquisa de doutorado desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará, onde nesse contexto discutimos acerca da importância do lúdico no currículo do curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Caxias da Universidade Estadual do Maranhão. Dessa forma, por se tratar de um recorte de pesquisa, considerando os limites do próprio texto, mas, sem desconsiderar a totalidade das partes, o presente artigo tem como questão central: como o lúdico pode contribuir com a construção da formação docente dos/as graduandos/as do Curso de Pedagogia? A partir desse questionamento, objetivamos entender, com base no referencial teórico supracitado, como o brincar contribui com o desenvolvimento omnilateral da criança e qual a importância dele para a formação do pedagogo, partindo do entendimento de que o curso de pedagogia forma professores para trabalhar com crianças, e aqui destacamos, crianças da Educação Infantil. Perquerir essa questão foi fundamental à ampliação de conhecimentos que circundam o currículo de formação inicial de professores e professoras da Educação Infantil, especialmente no que se refere ao entendimento da importância da ludicidade nesses currículos.

O artigo se insere no quadro teórico-metodológico da pesquisa qualitativa e bibliográfica (Minayo, 2012; Ludke, André, 1986). Desse modo, a seleção, organização e categorização dos materiais levou em conta produções que circundam estudos acerca de categorias como o brincar, a brincadeira e o jogo como contributos para o desenvolvimento humano. Assim, foram inicialmente selecionados os textos com posterior leitura criteriosamente detalhada, seguida de fichamentos e quadros esquemáticos. A partir daí foi possível organizar, com um considerado grau de aprofundamento das unidades de sentido que foram previamente selecionadas, a análise do conteúdo que deu materialidade a esta reflexão (Medeiros, Abreu, 2021), situando-se, especificamente, no campo da formação docente e do desenvolvimento

integral da criança. Essa análise será realizada em três momentos.

No primeiro refletiremos acerca do conceito de ludicidade e suas diferenciações construídas histórico e culturalmente, buscando compreender essa construção histórica e suas relações com a contemporaneidade. No segundo momento analisaremos a importância da psicologia do jogo de papéis sociais para o desenvolvimento da criança. No terceiro discutimos acerca da importância da ludicidade para a formação de professores e professoras no curso de Pedagogia, considerando que ele é um elemento chave para o desenvolvimento omnilateral da criança na educação infantil. Finalizamos com considerações que ressaltam a importância do brincar para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil e a necessidade de currículos de formação de professores, especialmente a formação de professor/a da Educação Infantil, que considerem a importância do brincar, do lúdico e do jogo para o desenvolvimento omnilateral da criança.

O conceito de ludicidades e suas diferenciações

Antes de adentrarmos no objetivo principal a ser discutido – dialogar acerca da importância da ludicidade para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças em uma perspectiva omnilateral – trazemos à voga algumas definições, relações e diferenciações dos termos jogo, brinquedo, brincadeira, lúdico e brincar, que comumente são usados, de forma errônea, como sinônimos nos diversos tempos e contextos sociais, quando na verdade, embora estejam eminentemente inter-relacionados, semanticamente os termos são diferentes entre si.

Kishimoto (1998) considera que o sentido usual dos termos jogo, brinquedo e brincadeira como sinônimos, se reflete inclusive de forma oficial na língua portuguesa. Reafirmamos sua fala ao observarmos que no Michaelis, dicionário *on-line*, o termo brinquedo pode significar indistintamente: divertimento entre crianças; brincadeira, jogo e recreação. Para Ujiie (2007), essa indiferenciação tem demonstrado um baixo nível de conceituação nesse campo e um desconhecimento do delineamento sócio-histórico em que estes termos foram construídos.

No nosso entendimento o brinquedo pode ser considerado um objeto qualquer, que sobre o qual se volta a atividade lúdica, se expressando por meio da espontaneidade, da fantasia, da imaginação e da criatividade daquele que brinca. Kishimoto (1998, p. 7), corrobora a mesma ideia ao afirmar que “[...] o brinquedo é o suporte da brincadeira, quer seja concreta ou ideológica, concebido ou simplesmente utilizado como tal, ou mesmo, puramente fortuito”. Para a autora em referência, essa definição incorpora não apenas brinquedos criados pelo adulto, concebidos especificamente para as brincadeiras infantis, mas também os que são criados pela própria criança, a partir de qualquer material que os reverte de um sentido lúdico.

O brincar tem sido normalmente associado à brincadeira, inclusive, Vygotsky (2001) faz essa associação ao afirmar que o brincar e a brincadeira são atividades sociais da criança, cuja natureza e origem específicas são elementos basilares para a construção de sua personalidade e compreensão da realidade. Quanto ao jogo,

Magalhães (2016) entende que esse é mais que o simples ato de brincar, ele vai além da diversão, da interação humana e desempenha papel importante no autodesenvolvimento da criança, uma vez que, ao jogar, a criança aprende a aceitar regras, esperar sua vez, aceitar o resultado, lidar com frustrações e elevar o nível de motivação.

Etimologicamente, o termo lúdico tem sua origem na palavra latina *ludus* que quer dizer jogo. Porém, se esse termo estivesse limitado apenas à sua origem, estaria se referindo apenas ao ato de jogar, no entanto, essa ideia tem se modificado gradativamente, tornando-se, inclusive, reconhecida como traço essencial do comportamento humano. Nessa perspectiva, Magalhães (2016) considera que a definição de lúdico deixou de ser o simples sinônimo de jogo, para ser associada às implicações e necessidades do desenvolvimento infantil. Também concordamos com a autora quando afirma que o lúdico está em todos os movimentos (tempo/espaço) do desenvolvimento humano, marcando diferentes etapas de sua evolução, mostrando peculiaridades e valores específicos de cada fase do desenvolvimento infantil.

Para evitar as indiferenciações aqui discutidas, optamos neste estudo, pelo termo ludicidade ou apenas atividade lúdica, vez que esse termo abarca o estado de brincar, envolve a brincadeira e o jogo. Assim, quando estivermos falando de ludicidade, estamos falando de sentimento, emoção, imaginação, criatividade, invenção e arte, mas também estamos falando do brincar, do jogo e da brincadeira que expressam todo esse estado de ludicidade.

O fato é que a ludicidade se evidencia nas brincadeiras, sendo essas, universais e estando presente na história da humanidade, compõem, entre outros aspectos, a cultura de um povo, de um país. Wajskop (2009) reitera que a brincadeira, desde a antiguidade, foi utilizada como um potencial instrumento para o ensino, no entanto, somente depois do rompimento do pensamento romântico, a valorização da brincadeira ganhou um novo status e passou a ter espaço na educação das crianças pequenas, uma vez que antes, a sociedade via a brincadeira como uma negação ao trabalho, como ócio, e como sinônimo de impertinência e até desinteresse pelo que é “sério”. Ainda hoje, o termo brincar não está tão bem definido, especialmente nos contextos escolares, visto que, é usado comumente em muitas escolas como passa o tempo, matar a hora ou simples divertimento.

Para Brougère (2010), a ação presente na atividade lúdica é puramente humana e se diferencia da atividade lúdica dos animais que agem por instinto. Essa ideia de Brougère se aproxima do que afirma Vygotsky (2021) quando esse autor considera que o brincar é definido pela situação imaginária criada pela criança, e garante que a imaginação “[...] representa uma forma especificamente humana da atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais” (Vygotsky, 2021, p. 213). Na perspectiva dos dois autores supracitados, a ludicidade é resultado de relações interindividuais experienciadas em contextos socioculturais, a qual pressupõem uma aprendizagem social.

No nosso entendimento, a ludicidade reflete o estado da ação de brincar, essa

por sua vez, está sempre atrelada a uma brincadeira ou a um jogo, com o uso de brinquedos ou não, com outros instrumentos, materiais e até mesmo o próprio corpo. É a partir desse pressuposto que a criança, entendida como ser histórico e cultural, é afetada pelas relações sociais que vivencia nos diferentes contextos do grupo ao qual pertence, e nessa mesma medida deixa também a sua afetação/marca. Assim, a brincadeira e o jogo são uma forma lúdica, pela qual, a criança interage com o mundo circundante, com a cultura já estabelecida, com os modos de ser, de viver e conviver do outro, sendo que, na inter-relação com esse outro, constrói conhecimento e se desenvolve. Nesse sentido, advogamos que esse conhecimento se torna imprescindível nas estruturas curriculares dos cursos de formação de professores da Educação Infantil.

A considerar que o currículo de Educação Infantil define os conteúdos histórico-culturais como direito que a criança precisa ter acesso, sendo, portanto, significativos ao seu desenvolvimento integral, é preciso que se pense na elaboração de currículos, tanto na unidade de Ensino da Educação Infantil, quanto nas instituições formadoras de pedagogos, levando em conta que é pelo brincar enquanto atividade guia (Leontiev, 2001), que é dado à criança a oportunidade de explorar o mundo relacionando a vida real ao seu imaginário infantil. Pensar o currículo a partir dessa perspectiva abre a possibilidade de potencializar nas crianças a criação e a transformação das formas de ser, agir e pensar situações reais e cotidianas.

A psicologia do jogo de papéis sociais em Elkonin

Neste estudo não podemos preterir de dar destaque, também, às pesquisas sobre o brincar e sua relação com o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil realizadas pelo psicólogo russo Daniil B. Elkonin (1904 - 1984), quando esse estudioso se debruçou com muita dedicação sobre o tema mediante as obras de Vygotsky. Vale ressaltar que Elkonin foi um expressivo representante da Psicologia Histórico-Cultural, inicialmente, ao lado de Vygotsky e posterior à morte desse, deu continuidade aos estudos ao lado de Leontiev, participando efetivamente do seu grupo de pesquisa (Lazaretti, 2006).

Destarte, Elkonin tinha uma profunda admiração por Vygotsky e segundo Lazaretti (2006), seu interesse pelos estudos relacionados ao jogo infantil teve início a partir da sua participação em uma série de conferências realizadas por Vygotsky em 1933, no Instituto Pedagógico Herzen de Leningrado, dedicadas à psicologia do pré-escolar e ao jogo. Vejamos nas próprias palavras do pesquisador: “Foi nas ideias expressas por Vigotski, nessas conferências que apoiei minhas pesquisas posteriores sobre a psicologia do jogo” (Elkonin, 2009, p. 04).

Destacamos que a teoria do brincar defendida por Elkonin (2009) ao tempo dos seus estudos sobre o tema não foi uma produção solitária, assim o autor afirma que “foi um trabalho coletivo, que tinha como norte os princípios teóricos traçados por Vigotski, e para o qual cada um de nós deu sua contribuição”. (p. 8). Com isso pressupomos que os achados e ideias defendidas sobre a temática foram pensados

discutidos, experimentadas e refutados, não comportando um pensamento único e isolado. Mas sim, a partir do compartilhamento de vários pesquisadores que, em processo de colaboração e parceria, seguiram uma mesma linha de raciocínio, uma mesma base teórica e ideológica, qual seja, entender o desenvolvimento do psiquismo e todas as suas inter-relações com a formação humana em sua totalidade, tendo como matriz o Materialismo Histórico Dialético em Marx.

Elkonin (2009), em “Psicologia do Jogo”, resume as principais teses construídas pelos estudos coletivos desse grupo, ao qual fez parte honrosamente, sobre o brincar. Destacamo-las no atual estudo da seguinte forma: (1) a brincadeira de jogos protagonizados (de papéis sociais) é de origem social; (2) a brincadeira de jogos de papéis sociais não surge de maneira espontânea, mas devido à educação; (3) o jogo de papéis sociais é a unidade fundamental das brincadeiras em crianças na etapa da pré-escola; (4) as crianças em idade pré-escolar são influenciadas, sobretudo, pelo âmbito das atividades humanas em suas relações com os adultos; (5) o lúdico possibilita a transposição dos significados, abreviação e síntese, condições psíquicas mais importantes para que a criança penetre no âmbito das relações sociais do adulto e as modele de forma peculiar; e por último, (6) o jogo tem funções específicas para o desenvolvimento psíquico da criança em idade pré-escolar. Ressaltamos que pela escassez de suas pesquisas no Brasil, essa obra, foi a única que até o momento tivemos acesso em língua portuguesa, sendo traduzida e publicada pela primeira vez pela editora Martins Fontes no ano de 1998.

Conforme dito, Elkonin parte das teses vigotskianas sobre a brincadeira infantil e assume o enfoque histórico-cultural no estudo do desenvolvimento da criança, sendo que foi a partir daí, que formulou a periodização do desenvolvimento infantil, caracterizada em cada fase por uma atividade-guia por meio da qual se organiza a relação entre o indivíduo e o mundo social. Evidenciou, também, a origem histórica da brincadeira e suas fases no desenvolvimento individual, denominando-a de jogo protagonizado, sendo esse, a forma mais desenvolvida de brincadeira (atividade-guia) na idade pré-escolar (Lazaretti, 2006).

Vale ressaltar que tanto Vygotsky (2021, 2001), quanto Leontiev (2001) e Elkonin (2009), entendem que na trajetória de vida das crianças, nem sempre o brincar assume posição mais importante para seu desenvolvimento. É notório o fato de que durante os primeiros anos de vida da criança, esse elemento cumpre apenas uma função secundária. Entretanto, o papel da brincadeira vai se modificando e criando novos sentidos e significados na teia das relações sociais as quais a criança convive, ou seja, ela vai construindo esses sentidos e significados à medida em que sua capacidade perceptiva e intelectual detecta que o “seu mundo” ampliou.

A esse respeito Leontiev (2001, p. 125) afirma que o brinquedo e a brincadeira surgem na vida da criança em idade pré-escolar “[...] a partir de sua necessidade de agir em relação, não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos”. Ou seja, ela sente necessidade de agir conforme observa o que os adultos fazem, a forma como os adultos agem na vida cotidiana, no contexto real. Por exemplo, se ela deseja montar um cavalo, mas essa ação está além das suas capacidades reais, ela cria, pelo

processo de imaginação, o seu próprio cavalo substituindo o objeto real (cavalo) por um outro objeto imaginário (cabo de vassoura) e correspondente ao sentido dado ao objeto real. Nessa direção, Teles (2018), fundamentada em Leontiev afirma que,

Com o passar dos anos, com a bagagem de suas experiências sociais ao observar, por exemplo, como os adultos fazem para dirigir um carro, consertar uma bicicleta, cuidar de pessoas, a criança percebe que o mundo vai além dos objetos que é capaz de manipular. É chegado um momento em que começa a dar-se conta de que existem objetos que são operados pelos adultos e não podem ser operados por ela, em decorrência de limitações físicas em meio a essa fase da vida da criança. (Teles, 2018, p. 87-88).

Assim como Vygotsky (2021), Leontiev (2001) entende que a ação da criança na brincadeira não provém da situação imaginária, mas sim, acontece exatamente o contrário, ou seja, as situações imaginárias surgem pela necessidade de a criança agir no mundo com os objetos inacessíveis a ela, conforme ilustramos no exemplo anterior. São as condições da ação, da vida real, em face ao adulto, que torna necessária a imaginação da criança. Elkonin (2009), seguindo o mesmo raciocínio de Vygotsky e Leontiev, amplia a teoria do brincar e daí compreende que a brincadeira da criança pré-escolar tem o adulto e todas as relações como objeto de sua ação. É justamente o papel social que as relações assumem, que determinam as ações da criança na brincadeira e impulsionam a situação imaginária. Com base nesses pressupostos teóricos, afirmamos que as funções psicológicas superiores da criança são internalizadas do social, ou seja, é do social que se formam as funções psicológicas superiores (imaginação, linguagem, pensamento, criatividade, raciocínio lógico, entre outros).

Segundo Elkonin (2009), a criança sente necessidade de se sentir incluída no meio social, no grupo ao qual faz parte, daí surge a brincadeira de papéis, ou como denominou o autor, o jogo protagonizado. As pesquisas do referido autor mostram que a brincadeira da criança na pré-escola, tem como principal motivo para sua ação lúdica a assunção de um papel social, preferencialmente, o de um adulto, como uma espécie de modelo. “No processo de interpretação desse papel, a criança vai transformando suas próprias ações e atitudes frente à realidade que a cerca.” (Teles, 2018, p. 90). Nessa perspectiva elkoniana de ser criança na pré-escola, ao vivenciar um dado papel social, a criança externaliza sentidos, impressões, recria significados, enfim, vive intensamente as condições de produção própria da situação fictícia criada, pela ação (papel social) em desenvolvimento orientada para o futuro. Para Elkonin (2009) imitar papéis sociais, caracteriza-se como a unidade fundamental da brincadeira.

A importância da ludicidade para a formação de professores no curso de Pedagogia

É interessante enfatizar que Vygotsky (2021) vem ratificar nossa defesa, conforme já sinalizamos no início do texto, e é com base em seus estudos formulados na Teoria Histórico-Cultural, que vimos tentando nos apropriar desse conhecimento para melhor compreender e defender a nossa Tese, qual seja, a ludicidade enquanto componente formativo do Currículo do Curso de Pedagogia contribui com a

construção da formação docente, possibilitando ao licenciado a compreensão de que o lúdico desenvolve a criança em suas múltiplas dimensões, em uma perspectiva de omnilateralidade humana, para tanto, esse estudioso soviético considera que a relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada como a relação entre a **instrução** (*obutchenia*), que no nosso entendimento o autor se refere a educação escolar, e o **desenvolvimento** (*vospitanie*), já esse segundo termo se refere à formação humana mais ampla. Dessa forma,

A brincadeira é fonte de desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma invenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos, tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento (Vygotsky, 2021, p. 235).

Conforme podemos observar, na perspectiva vigotiskiana a brincadeira, é a atividade principal da criança e fonte de seu desenvolvimento. Ela não é nata ao humano, nem determinada biologicamente, como defendem algumas teorias, mas sim, necessita ser construída, aprendida, denotando daí a pressuposição de que a brincadeira é uma atividade eminentemente humana, na qual as crianças participam desde muito cedo e pelo processo de interação social, constituem, abstraem e recriam nela, as experiências socioculturais dos adultos. É essa definição de brincadeira, como atividade específica e fundamental que garante às crianças a interação e a construção de conhecimentos, que nos possibilita estabelecer um vínculo educativo e formativo entre ela e a função pedagógica na escola, exigindo como necessidade precípua, sua presença tanto nos currículos de Educação Infantil quanto nos currículos de formação de professores da Educação Infantil, notadamente, nos cursos de pedagogia.

Segundo Magalhães (2016), quando a atividade lúdica é utilizada pelo/a professor/a, ela se reveste de uma ação pedagógica humanizada, pois procura considerar o interesse da criança e reportá-lo ao conteúdo estudado, para que possa alcançar bases conceituais relevantes. No processo ensino-aprendizagem, a criança sente-se seduzida quando a aula se articula à sua rede de significados e os conteúdos escolares, por sua vez, mostram-se repletos de significação, desencadeando dialeticamente a constituição de novas aprendizagens. Portanto, entendemos ser condição *sine qua non*, que o/a professor/a tome para si a ação pedagógica problematizadora e humanizadora, tornando-a uma pertença para si, especialmente no seu fazer docente.

Entendemos ainda, que a constituição da formação docente, a partir dessa perspectiva, precisa ser construída e consolidada inicialmente na graduação do/a pedagogo/a e posteriormente nas formações contínuas, nos diferentes espaços abertos aos diálogos, aos quais ele/ela vai vivenciando ao longo da carreira docente. É nesse sentido que defendemos a necessidade de uma formação de professora e professor de educação infantil que considere o lúdico um importante componente para o desenvolvimento omnilateral da criança, que será o adulto de amanhã.

A perspectiva da formação omnilateral é o que há de mais próximo a uma educação escolar pautada no processo de formação humana. Frigotto (2012) afirma

que a omnilateralidade leva em conta todas as dimensões que constituem a especificidade de ser humano, bem como, as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico e cultural.

[...] Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento **intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico**. Em síntese, a educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza. (Frigotto (2012, p.265. **negrito nosso**).

Dialogando com o que afirma Frigotto, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a ludicidade assume uma posição privilegiada na constituição da criança. Para Vygotsky (2021) o brincar é uma atividade na qual tanto os significados social e historicamente produzidos são construídos pela criança, quanto novos podem emergir. A partir dessa premissa, podemos considerar que ocorre um processo de reinterpretação ativo de todas as referências com as quais a criança tem contato (culturais, cotidianas, históricas), por esse processo lhe é permitido, por complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória, a imaginação e a criação, consolidar novas possibilidades de compreensão, expressão e ação, e produção do conhecimento.

As proposições vigotskianas defendem a ideia de que é na brincadeira que a criança pode adquirir a estrutura básica das mudanças de suas necessidades e de sua consciência. A partir desse pressuposto, pode se considerar que o ato de imitar, de criar situações imaginárias durante as brincadeiras, de criar e praticar ações, planejar comportamentos, criar as próprias regras, são capacidades psíquicas de alto nível que a brincadeira proporciona de maneira lúdica à criança.

Teles (2018), considera que quando a criança brinca ela explora e descobre características de si mesma, é capaz de se engajar e assumir posições ativas em vez de apenas refletir sobre o mundo de forma passiva, adaptando-se e aceitando as condições que lhe são impostas. Esse posicionamento implica às crianças uma participação de forma inovadora, criadora e transformadora do que já está posto.

Portanto, reiteramos que nessa perspectiva teórica a criança se descobre na vida por meio da brincadeira, que é fundamental para a interação e a produção do conhecimento sobre si mesma e sobre a realidade que se apresenta a ela, constituindo-se como atividade em que, sozinha ou em grupo, tenta interpretar o que move o mundo ao seu redor. O modo como a criança brinca indica sentidos que promovem o reconhecimento de especificidades e diferenças inerentes à existência de cada ação, compreensão, reconhecimento e interpretação do seu mundo, a partir do qual são feitas criações que a permitem navegar com autonomia e forjando a própria experiência social. (Coelho, 2012; Teles, 2018).

É inegável o fato de que o brinquedo e o brincar são fundamentais na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis. O brincar é uma forma privilegiada de as crianças pequenas conhecerem, compreenderem e se expressarem no mundo, nesse processo, as crianças acrescentam elementos novos e distintos aos seus comportamentos e culturas.

Segundo Coelho (2012), quando não compreendemos as crianças enquanto produtoras de culturas, corremos o risco de criar e planejar coisas para elas (brinquedos, organização de espaços, propostas brincantes) a partir do modo como nós adultos interpretamos o possível sentido que as crianças reinventam o mundo. Dessa forma, as formações que promovem o ensino e ao mesmo tempo, cobram, por parte do sistema, resultados que ressaltam e justificam os investimentos, impõem à criança o ensino que o adulto julga ser adequado.

Nesse sentido, advogamos que as instituições de ensino, com realce para as escolas de educação infantil, enquanto espaços que sistematizam, socializam e transmitem o conhecimento histórico e socialmente produzido pela sociedade, precisam oportunizar a construção de uma formação sólida às crianças, de tal forma que venha a lhe possibilitar o conhecimento de si própria e de seu entorno, que na perspectiva de Duarte (2013) seria uma formação pautada na individualidade para si. Eis então a função da escola, desenvolver um currículo pautado em um ensino que promova o desenvolvimento humano em sua totalidade, que transforme o homem a partir da apropriação significativa das objetivações criadas por gerações anteriores (Martins, 2013).

No que cabe a esse entendimento Duarte (2013) ressalta que:

O trabalho educativo é um ato de produção direto e intencional [...] de cada indivíduo, da humanidade que vem sendo produzida historicamente. O que o trabalho educativo produz, portanto, é a humanização do indivíduo, **a transformação do indivíduo em indivíduo humano**. [...] a formação da **individualidade para si** é um processo de transformação. Mas não é uma transformação que possamos realizar solitariamente. É uma transformação que se realiza por meio da educação. [...] **É um processo de transformação consciente**. (Duarte, 2013. p. 71, negrito nosso).

Evidenciamos, portanto, que o currículo instituído é necessário às instituições de ensino, e orienta o trabalho educativo, mas, não podemos negar que o currículo instituinte também existe nesse mesmo espaço, e é composto pelos percalços e divergências do cotidiano escolar, que por vezes se contrapõe ao instituído. Assim, é com base em uma orientação curricular, que entendemos que o brincar e as brincadeiras, presentes no currículo instituído, e mais ainda no instituinte, representam a possibilidade de as crianças se desenvolverem e que, por meio deles, elas aprendem a se conhecer e atuar no mundo que as rodeiam e constituem amplamente a individualidade para si.

Destacamos que a BNC-Formação de Professores (Brasil, 2019), é uma normativa nacional que atualmente institui e organiza os currículos de formação de professores. Este documento indica importantes mudanças para a formação de professores, e aqui ressaltamos a formação de professores para Educação Infantil, visto que a formação destes profissionais tem sido realizada historicamente pelos cursos de pedagogia, no entanto, a BNC_Formação, não menciona o curso de pedagogia, e faz referência à formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil e ao curso de formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que no nosso entendimento as duas terminologias se referem ao curso de pedagogia, enquanto uma unidade formativa.

Desse modo, o item III do inciso 2^a e Art. 13 da referida Base, trata dos princípios didáticos de planejamento, encaminhamento e avaliação das propostas pedagógicas para a formação dos professores multidisciplinares da Educação Infantil (curso de Pedagogia) e define que tais propostas tenham como referência os eixos estruturantes de brincadeiras e interações previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, bem como, os direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se) referendados na BNCC. É notório que as duas bases estão alinhadas entre si, especialmente no que se refere às competências e habilidades.

Entendemos que essa normativa não garante a efetiva implantação da ludicidade como componente curricular necessário a uma formação de professores e professoras humana e humanizada, conforme o entendimento da Teoria Histórico-Cultural, pela sua característica eminentemente pragmática e pautado em competências e habilidades profissionais para a formação inicial de professores.

Nesse sentido, ao analisarem o texto da Lei, Medeiros e Abreu(2024) destacam que,

[...] sobre a formação inicial do/as professor/as de Educação Infantil inserida no curso de Pedagogia, a referida Resolução define, no § 2º do Art. 13, parâmetros e aspectos específicos a essa área, com vista à organização curricular dos Projetos Pedagógicos de Curso das instituições de Ensino Superior. A partir disso, e nos termos da Resolução, fica definido para os cursos de licenciatura, no que se refere à formação de professores da Educação Infantil, uma carga horária de 1600 horas a ser integralizada à carga horária total do curso (3.200h), [...] sendo que, na totalidade dos cursos de licenciatura, deve ser considerado o desenvolvimento das competências profissionais (gerais e específicas) explicitadas no Capítulo I da BNC-FP (Brasil, 2019). (Medeiros, Abreu, 2024, p. 17).

É preciso se pensar esse currículo instituído, como um documento real e normativo, mas considerar também, no interior das instituições de Ensino Superior, o instituinte como possibilidade de força e de transformação da realidade. Na verdade o currículo instituinte poderá tomar força no instituído a partir de um processo de transformação consciente, (Duarte, 2013) acerca da prática educativa. E no que diz respeito à importância da ludicidade nos PPCs dos cursos de pedagogia, entendemos ser uma questão central e prioritária, pela sua importância no desenvolvimento e na aprendizagem da criança em processo escolar, portanto, advindo daí a necessidade de a ludicidade ser estudada, compreendida e internalizada como conhecimento científico e pedagógico pelo professor no contexto do curso de pedagogia (Medeiros, 2022), por ser a primeira formação desse futuro professor, que tem como possibilidade para o campo de trabalho a instituição de Educação Infantil.

Pois, se por um lado, é no âmbito desse curso que se formam os professores para o exercício da docência com as crianças, desde a Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por outro lado, Vygotsky (2021, p. 213) afirma que a brincadeira é inerente ao ser humano, “[...] representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência, como toda atividade da consciência, forma-se

originalmente na ação [...]”, por não ser inata, requer aprendizagem. (Medeiros, 2022).

Outro aspecto importante a ser destacado na teoria vigotskiana é o fato de que na brincadeira a criança se comporta além da conduta habitual de sua idade, e nela vivencia uma experiência brincante comportando-se como se fosse maior do que é na realidade. Para Vygotsky (2021)

Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima do seu comportamento cotidiano; é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira contém, como na mágica uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento, de forma condensada; nela, a criança parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum (Vygotsky (2021, p. 235).

Conforme a Teoria Histórico-Cultural, são as características do brincar (a imaginação, a criatividade, a imitação e a regra), enquanto funções psicológicas superiores, que medeiam esse estado de superioridade na criança em idade pré-escolar, uma vez que se originam na situação imaginária criada por ela e que enquanto imaginários, seus desejos irrealizáveis podem ser realizados, com isso reduz a tensão e ao mesmo tempo ajuda a criança a construir uma maneira de lidar com conflitos e frustrações da vida real. Nesse movimento dialético, o brincar enquanto, função psicológica superior da imaginação se articula com a atividade criadora da criança, produzindo um novo recombinação de elementos da realidade. Concordamos com Teles (2018) quando afirma que a imaginação e a fantasia não se criam do nada, mas sim, de elementos tomados da experiência presente e passada da criança, possibilitando-a, contudo, apropriar-se das referências culturais, de outros contorno e espaços, entendendo-os e recriando-os.

Nessa direção, Teles (2018) afirma que os estudos vigotskianos apontam que é na vivência do brincar na infância que ocorre pela primeira vez a tensão entre o campo do significado (esfera cognitiva-afetiva) e o campo real do objeto (esfera visual/concreta). É nesse momento que a brincadeira cria espaço para que o pensamento possa funcionar separado das percepções reais. As ações e todos os significados que possam dela surgir emergem nas crianças a partir das situações imaginárias proporcionadas a ela pelo brincar e não mais somente do objeto. É quando os objetos passam a significar algo que difere de sua função real. Vygotsky (2007, p. 136-137 *apud* Teles 2018, p. 85) afirma que “[...] a essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual - ou seja - entre pensamento e situações reais”.

O fato é que a brincadeira possibilita um período de tensão central para a separação entre o que é objeto real e o que pode vir a ser o novo significado do objeto. Esse processo não se dá de forma imediata quando a criança começa a brincar, mas durante um longo processo de desenvolvimento psíquico (de brincadeiras), que vai modificando as estruturas básicas do pensamento até ao ponto de alcançar a transformação radical de sua capacidade intelectual (Teles, 2018).

Para Vygotsky (2021, p. 235), o brinquedo fornece a estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência da criança. Afirma o autor que “[...] a criança é movida por meio da atividade de brincar. Somente nesse sentido a

brincadeira pode ser denominada de atividade-guia, ou seja, a que determina o desenvolvimento da criança”. Porque Vygotsky afirma que “*somente nesse sentido*” a brincadeira pode ser considerada uma “*atividade guia?*” Leontiev (1903-1979), parceiro e contemporâneo de Vygotsky, em seus estudos acerca dos princípios psicológicos na infância, desenvolveu uma teoria que mostra o brincar infantil como um processo dinâmico de incorporação de estímulos sociais, que vai aos poucos levando a criança a expressar sua compreensão da realidade e, ao mesmo tempo, favorecendo sua integração ativa ao meio social (Teles, 2018).

Conforme o pensamento vigotskiano, o brincar enquanto atividade-guia determina o desenvolvimento infantil. Nessa perspectiva, Leontiev (2001) pontua que na vida, dependendo da fase em que nos encontramos, existe uma dada atividade que exerce maior importância no desenvolvimento subsequente do ser humano do que outras, no que ele a denominou de “atividade principal” (Leontiev, 2001 p. 122) do sujeito. Desse modo, na infância, chama-se atividade principal aquela cuja forma favorece outros tipos de atividades, conduzindo a outros processos psíquicos e reorganizando outros já existentes. Para o autor em referência, a atividade principal da criança em idade pré-escolar é aquela,

[...] cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em **certo estágio de seu desenvolvimento**. [...] O desenvolvimento mental de uma criança é conscientemente regulado, sobretudo, pelo controle de sua relação precípua e dominante com a realidade, **pelo controle de sua atividade principal**. Nesse caso, o **brinquedo é a atividade principal** (Leontiev, 2001 p. 122, negrito nosso).

Como podemos notar na citação acima, a atividade principal é definida como sendo aquela que em conexão com a realidade, ocorrem as mais significativas mudanças no desenvolvimento psíquico da criança. É aquela que, ao se desenvolver, prepara o caminho para a transição dela a um novo e mais elaborado estágio de desenvolvimento, é a atividade guia da criança. Assim, quando nos referimos à brincadeira, ao brincar e ao jogo, é importante entendermos que nosso papel, enquanto professor/a e organizador/a do processo de aprendizagem da criança, não consiste apenas em explicar a atividade lúdica a partir das atividades mentais já formadas pela criança. É preciso ir além disso, é importante compreender as conexões psíquicas que aparecem e são formadas na criança durante o período em que o brinquedo é a sua atividade principal, pois a relação da criança com jogos e brincadeiras vai mudando à medida que essa sente outras necessidades e novas conexões psíquicas vão sendo formadas, dependendo do contexto real vivido por ela e do avanço na sua idade cronológica. (Leontiev, 2001).

É importante ressaltar que tanto para Vygotsky (2021) quanto para Leontiev (2001), o valor da atividade principal (o brincar) para o desenvolvimento da criança na pré-escola, não pode ser mensurado apenas pela quantidade de vezes que ela brinca. Para Leontiev “[...] o brinquedo não ocupa de forma alguma, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais do que três ou quatro horas por dia”. (p.122). Nessa mesma linha de raciocínio, Vygotsky (2021, p. 209-210) também considera que “[...] do ponto de vista do desenvolvimento, a brincadeira não

é uma forma predominante de atividade para a criança [...]”, no entanto, “[...] ela é a linha que guia o desenvolvimento na idade pré-escola”. Ao nosso ver, a questão não é a quantidade de tempo que a criança ocupa brincando, mas a qualidade das mediações que possibilitam o desenvolvimento da atividade brincante da criança.

Pressupõe-se daí que a qualidade das mediações perpassa os processos reais (contextos sociais, históricos e culturais) da vida da criança, sendo essas atividades lúdicas o elemento fundamental para o desenvolvimento da psique do brincante. Nessa direção, se por um lado a escola é a organizadora das formas sistemáticas de aprendizagem da criança, por outro, as atividades de brincadeiras deverão ser imperativas na atividade pedagógica, uma vez que são essas atividades que medeiam o desenvolvimento psicológico da criança.

Em síntese, podemos considerar que a atividade lúdica é a principal atividade no estágio de desenvolvimento da criança a partir do que preconiza a Teoria Histórico-Cultural, pontuando assim, os seguintes motivos: por ser (a) a atividade pela qual os processos psíquicos tomam forma ou são reorganizados. É no brincar, por exemplo, que se formam inicialmente os processos imaginativos, criativos e afetivos da criança; (b) ela é a atividade da qual dependem, mais estreitamente, as mudanças psicológicas fundamentais da personalidade infantil. É justamente na brincadeira que a criança, se apropria das funções sociais e das normas de comportamento vivenciadas ao seu entorno; e por fim, (c) é a atividade sob cuja forma aparecem novos tipos de atividades e o motivo para isso está no processo e não no resultado. (Magalhães, 2016). Porém, na escola, a brincadeira é sempre secundarizada, posta em segundo plano, adotada como passatempo ou recreação, não assume a centralidade que lhe é devida.

Considerações finais

Considerando o dito, e até mesmo o não dito, no contexto dessa construção textual, ao tempo em que procuramos refletir acerca de ideias extremamente importantes para a compreensão da constituição da formação humana, entendemos que essa formação se dar em diferentes tempos, espaços e contextos sócio-históricos de uma dada realidade. Assim, conforme a realidade dada no âmbito do presente texto procuramos, à luz da Teoria Histórico-Cultural, compreender e expandir a importância do brincar para a formação inicial do pedagogo, por entender que ele é uma atividade-guia que possibilita o desenvolvimento da criança, pois, ao brincar e ao participar de jogos de papéis sociais, ela se apropria gradativamente da experiência humana, criadora e acumulada ao longo da história da sociedade. Portanto, do ponto de vista educacional, o lúdico ao ser incorporado à prática educativa, mostra seu valor nas implicações e necessidades do desenvolvimento humano, desde a infância, tornando-se uma atividade-guia imprescindível ao trabalho pedagógico do professor de Educação infantil.

A título de provocação reflexiva, retomemos à questão central que nos mobilizou aos feitos desse estudo, ou seja, como o lúdico pode contribuir com a construção da formação docente dos/as graduandos/as do Curso de Pedagogia? Será que conseguimos respondê-la ao longo das discussões empreendidas, ou ao

menos nos aproximamos de uma resposta possível ao que aqui estamos entendendo como desenvolvimento omnilateral da criança mediado pelo brincar em contexto educacional, portanto, organizado, planejado e realizado por um professor da Educação Infantil, que por sua vez, se fundamenta em uma certa política de currículo para desenvolver a sua docência. De fato a resposta não é tão simples e nem é pretensão nossa esgotá-la à exaustão, mas sim, possibilitar reflexões acerca da importância do brincar para o desenvolvimento infantil reverberando os currículos que institucionalmente fomentam os cursos de formação de professores, especificamente o de pedagogia.

Partindo do entendimento de que o curso de pedagogia forma professores para trabalhar com crianças da Educação Infantil, torna-se imprescindível para esse profissional em formação compreender o potencial que tem o brincar, a brincadeira e o jogo para o desenvolvimento omnilateral da criança, portanto, a ludicidade deverá fazer parte dos currículos de formação de professores/as, especialmente desse cursos.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o lúdico ajuda os professores a compreenderem a forma como a criança se socializa com o mundo externo e interno, como vem se constituindo a formação de sua personalidade, como essa criança está construindo conceitos, como ela faz a seleção de ideias e a integração de percepções e relações, dentre outras faculdades psicológicas humanas. (Magalhães, 2016). Por tudo isso, entendemos que esses conhecimentos devem ter sua gênese na formação inicial do/a professor/a, expressando-se por excelência nos currículos dos cursos de pedagogia. Eis aí relação necessária entre o lúdico, a Educação Infantil e o desenvolvimento omnilateral da criança.

Por fim, podemos entender como contributo para a formação inicial do pedagogo, que, quando se trata de Educação Infantil, considerando as especificidades dessa importante etapa do desenvolvimento humano, o brincar contribui com o desenvolvimento omnilateral da criança, na medida em que essa atividade mobiliza, de forma integrada, diferentes dimensões da experiência na educação infantil. Ao envolver imaginação, linguagem, interação social, expressão emocional e elaboração simbólica, o brincar cria condições para que a criança experimente modos diversos de agir e de compreender o mundo. E ainda, pensar a prática pedagógica a partir da ludicidade, é pensar também que ela não é uma atividade que se limita à aquisição de competências e habilidades, como prevê a BNCC e a BNC-Formação, mas sim, que participa da formação de disposições, atitudes e formas de pensamento que se articulam no processo mais amplo de constituição do sujeito em sua totalidade.

Referências

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644495907>

Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso
em: 27 set. 2021.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Revisão técnica e versão adaptada por
Gisela Wajskop. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

COELHO, Grasiela Maria de Sousa. **Formação contínua e Atividade de Ensinar**:
produzindo sentidos sobre o brincar na educação infantil. 2012. 224 f. Dissertação
(Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

DUARTE, Newton. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para
si. **Germinal: marxismo e educação em debate**. Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez.
2013.

ELKONIN, Daniil Borosovich. **Psicologia do jogo**. 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes,
2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação omnilateral**. In: CALDART, Roseli Salete;
PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTAJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. Dicionário da
Educação do Campo. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde
Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 265-274.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (org.) **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**.
14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. 2ª ed., São Paulo:
Pioneira, 1998.

LAZARETTI, Lucineia Maria. Daniil Borosovich Elkonin (1904 – 1984): também um
modo de pensar a psicologia infantil. **Revista UNINGÁ**, n.9, p. 143-155, jul./set. 2006.
Disponível em:
<file:///C:/Users/marin/Downloads/karina,+Editor+da+revista,+REVISTA+UNING%C3%81+-+ARTIGO+13.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2022.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar.
In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis
Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da
Penha Vila lobos. São Paulo: Icone, 2001. p. 119-142.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marly. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas.
São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES. Solange Martins de Oliveira. A abordagem histórico-crítica na
(re)construção e (re)significação conceitual do lúdico, brincar, brincadeira, brinquedo

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644495907>

e o jogo. **Revista internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n. 4, 12 ago. 2016. p. 07-23. Disponível em: <https://www.doccity.com/pt/a-abordagem-historico-critica-na-re-construcao-e-re-significacao-conceitual-do-ludico-brincar-brincadeira-brinquedo-e-o-jogo/2276892/>. Acesso em: 22 jul. 2022.

MARTINS, Ligia Maria. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MEDEIROS, Marinalva Veras; ABREU, Waldir Ferreira de. Políticas de Formação de Professores no Brasil: um olhar a partir do Materialismo Histórico-Dialético. In: ABREU, Waldir Ferreira de et al. (org.). **O grupo de estudos e pesquisas em educação, infância e filosofia como locus de humanização e formação de sujeitos**. Belém: RFB, 2021. p. 257-276.

MEDEIROS, M. V.; ABREU, W. F. de. Enfoques curriculares para a formação inicial: Modos de ser e de se fazer professor/a da educação infantil. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 28, n.58 - 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/5405>. Acesso em 29 ago. de 2026.

MEDEIROS, Marinalva Veras. **O lúdico no currículo do Curso de Pedagogia do Campus de Caxias - UEMA e suas implicações na formação do professor de educação infantil**. 2022. 330f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12627888. Acesso em 29 ago. de 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TELES, Fabricia Pereira. **O brincar na Educação Infantil com base em Atividades Sociais, por um Currículo não Encapsulado**. 2018. 216f. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6355699. Acesso em 23 mai. de 2020.

UJIIE, Najela Tavares. Ação Lúdica na Educação Infantil. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 4, n.1, p. 01-07, Jun. 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644495907>

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone, 2001. p. 103 – 107.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaios psicológicos. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de Lev Semenovich Vigotski (Orgs.) Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 9. ed, São Paulo: Cortez. 2009.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0).