

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Educação

Ana Flávia de Faria Colina

**O BRINCAR NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO
INFANTIL EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO
HORIZONTE (RME/BH) EM 2025**

Belo Horizonte

2026

Ana Flávia de Faria Colina

**O BRINCAR NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO
INFANTIL EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO
HORIZONTE (RME/BH) EM 2025**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury
Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Vânia de Fátima Noronha
Alves

Belo Horizonte

2026

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

C696b Colina, Ana Flávia de Faria
O brincar nas práticas pedagógicas de docentes da educação infantil em uma escola da rede municipal de educação de Belo Horizonte (RME/BH) em 2025 / Ana Flávia de Faria Colina. Belo Horizonte, 2026.
167 f. : il.

Orientador: Carlos Roberto Jamil Cury
Coorientadora: Vânia de Fátima Noronha Alves
Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Brincadeiras. 2. Educação infantil - Belo Horizonte (MG). 3. Crianças. 4. Pedagogia - Prática. 5. Formação de Professores. 6. Professores de educação infantil. I. Cury, Carlos Roberto Jamil. II. Alves, Vânia de Fátima Noronha. III. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 372.4

Ana Flávia de Faria Colina

**O BRINCAR NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO
INFANTIL EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO
HORIZONTE (RME/BH) EM 2025**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury – PUC Minas (Orientador)

Prof.^a Dr.^a Magali dos Reis – PUC Minas (Banca Examinadora)

Prof. Dr. José Alfredo Oliveira Debortoli - UFMG (Banca Examinadora)

Belo Horizonte, 3 de março de 2026.

AGRADECIMENTOS

O mestrado sempre esteve presente em meus sonhos, mas por muito tempo me parecia uma linha tênue e distante. Olhando para trás, percebo que, na verdade, a dúvida foi sobre minha própria capacidade de caminhar sozinha. Hoje, ao concluir esta etapa, compreendo que nunca estive em completa solidão, pois encontrei conforto e apoio com quem esteve sempre comigo: à Espiritualidade, meu primeiro agradecimento. A Deus e a todos os seres de luz que me iluminam, obrigada por serem o sustento invisível.

Ao Vitor, meu noivo, que foi o primeiro a enxergar o que eu ainda não era capaz de ver. Obrigada por segurar minhas mãos, literalmente, em cada etapa deste processo. Por me mostrar o meu valor e por me admirar mesmo quando eu só via cansaço. Obrigada por ser o meu porto seguro quando os estudos e as pesquisas exigiam minha ausência.

À Professora Lenise Ortega, minha gratidão pelo acolhimento, desde o início de todo o processo de submissão do projeto. Obrigada por me ouvir, me ajudar e por transformar minha frustração em coragem. Seu incentivo também durante o processo de escrita foram fundamentais e me permitiram continuar acreditando que é possível.

À minha mãe, Jaqueline, e à minha irmã, Larissa, peço perdão pela ausência dentro da nossa própria casa. Obrigada por aprenderem a entender que meu silêncio diante as inúmeras leituras, entre livros e pesquisas, era necessário. Ao meu irmão Felipe, que mesmo distante geograficamente, fez-se presente no afeto familiar.

Ao meu padrasto, Adalton, cujas palavras com tanto amor e significado ressoam em mim desde a graduação. Obrigada por acreditar na minha inteligência e dedicação antes mesmo de eu ingressar nesta jornada.

À minha primeira e querida orientadora Vaninha, agradeço por ter estendido a mão e, com a firmeza necessária, ter "puxado minha orelha" para que eu pudesse crescer. Obrigada por enxergar em mim um potencial que eu desconhecia e trazer a sensibilidade e autenticidade para o brincar, que estava adormecido em mim. Ao meu querido orientador Cury, que me acolheu, é uma honra ser guiada novamente pelo seu olhar minucioso e atencioso. Sua contribuição foi fundamental para o rigor deste trabalho.

Aos poucos e verdadeiros amigos, que estiveram e seguem comigo nesta caminhada: vocês são a prova de que a amizade é a mão que nos sustenta quando o fardo parece pesado demais.

Agradeço aos meus professores da PUC, alguns dos quais me acompanham desde a graduação, e à EMEI que me acolheu e possibilitou a realização desta pesquisa.

Agradeço também à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo apoio financeiro que possibilitou a realização desta pesquisa.

A todos vocês, minha gratidão mais sincera. Esta conquista não é apenas minha; é o reflexo de cada um que acreditou em mim.

*A utopia está lá no horizonte.
Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.
Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.
Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei.
Para que serve a utopia?
Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.
(Eduardo Galeano, em “Para que serve a utopia?”)*

RESUMO

A presente dissertação versa sobre a brincadeira e como ela está inserida nas práticas pedagógicas de duas docentes que atuam na Educação Infantil. Teve como objetivo central analisar as possibilidades do brincar no fazer docente nas escolas, levando em consideração diferentes aspectos presentes na formação docente para a Educação Infantil. Para tanto, fundamenta-se em um referencial teórico de diversas áreas temáticas que tratam sobre o brincar. Assim, em diferentes olhares, dentre outros, em Saura (2014), Debortoli (2002, 2004, 2008), Brougère (2010), Sousa (2004), Lemos (2007), Pereira (2005, 2019), que discutem a infância, as brincadeiras, a trajetória histórica da Educação Infantil, o percurso das legislações voltadas à brincadeira na educação das crianças pequenas, a formação de suas educadoras e o brincar no contexto escolar, evidenciando tensões entre sua dimensão lúdica e os processos de regulação. A pesquisa foi desenvolvida em uma Unidade Municipal de Educação Infantil localizada em uma região de vulnerabilidade social de Belo Horizonte, por meio da observação das interações entre docentes e crianças de uma turma de 4 a 5 anos, especialmente em situações relacionadas ao brincar, registradas em um diário de campo. Além dessa estratégia metodológica, foram realizadas entrevistas com as professoras, baseadas em um roteiro semiestruturado, e ainda, o registro por meio de fotografias da unidade escolar, sem identificação da mesma. Os dados foram tratados com base na triangulação das informações, buscando aproximar as evidências empíricas da realidade investigada. A análise qualitativa apoiou-se na análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), compreendida como um conjunto de técnicas sistemáticas de análise das comunicações. O conjunto de perguntas permitiram eleger os eixos da análise desses dados: categorização do brincar; práticas pedagógicas das docentes; a formação inicial teórica sobre o tema e os desafios encontrados. Os resultados permitiram compreender os processos pedagógicos desenvolvidos na escola e as relações estabelecidas entre as concepções de brincar e o percurso formativo das docentes. As possibilidades do brincar emergem predominantemente como meio para aprendizagens e regulações, assumindo um caráter instrumental, frequentemente utilizado como estratégia de controle da turma e de administração das demandas cotidianas. Em muitos momentos, o brincar não se configura como eixo central das experiências infantis, mas como recurso de silenciamento, relaxamento, preenchimento de tempo ou preparação para o repouso, revelando a pouca atuação docente durante as brincadeiras. Espera-se que as reflexões apresentadas contribuam para que o brincar seja compreendido, nos espaços de formação de futuras(os) docentes, como um fenômeno

antropológico e cultural, socialmente construído, partilhado e ressignificado nas interações, que produz e transforma culturas infantis, e como um direito das crianças.

Palavras-chave: brincadeira; educação infantil; criança; práticas pedagógicas; formação docente.

ABSTRACT

This dissertation addresses play and how it is embedded in the pedagogical practices of two teachers working in Early Childhood Education. Its main objective was to analyze the possibilities of play within teachers' pedagogical practice in schools, taking into account different aspects present in teacher education for Early Childhood Education. To this end, the study is grounded in a theoretical framework drawn from various thematic areas that address play. Thus, from different perspectives, it draws, among others, on Saura (2014), Debortoli (2002, 2004, 2008), Brougère (2010), Sousa (2004), Lemos (2007), and Pereira (2005, 2019), who discuss childhood, play activities, the historical trajectory of Early Childhood Education, the development of legislation related to play in the education of young children, the education of early childhood teachers, and play in the school context, highlighting tensions between its ludic dimension and processes of regulation. The research was conducted in a Municipal Early Childhood Education Center located in a socially vulnerable area of Belo Horizonte, through the observation of interactions between teachers and children in a class of four- to five-year-olds, especially in situations related to play, which were recorded in a field diary. In addition to this methodological strategy, interviews were conducted with the teachers based on a semi-structured script, as well as photographic records of the school unit, with no identification of the institution. The data were processed through the triangulation of information, seeking to bring empirical evidence closer to the investigated reality. The qualitative analysis was based on content analysis, according to Bardin (2016), understood as a set of systematic techniques for analyzing communications. The set of questions made it possible to establish the analytical axes of the data: the categorization of play; teachers' pedagogical practices; initial theoretical training on the topic; and the challenges encountered. The results made it possible to understand the pedagogical processes developed in the school and the relationships established between conceptions of play and the teachers' educational trajectories. The possibilities of play emerge predominantly as a means for learning and regulation, assuming an instrumental character and often being used as a strategy for classroom control and the management of everyday demands. In many moments, play does not constitute the central axis of children's experiences, but rather serves as a resource for silencing, relaxation, filling time, or preparation for rest, revealing limited teacher involvement during play activities. It is expected that the reflections presented will contribute to the understanding of play, in spaces for the education of future teachers, as an anthropological and cultural phenomenon that is socially constructed, shared, and re-signified through interactions, producing and transforming children's cultures, and as a right of children.

Keywords: play; early childhood education; child; pedagogical practices; teacher education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Evolução da taxa de atendimento à creche no Brasil de 2016 a 2024	45
Figura 2 – Taxa de atendimento de crianças de 0 a 3 anos na Educação Infantil por Unidade Federativa 2024	46
Figura 3 – Taxa de atendimento de 0 a 3 anos na Educação Infantil por capital em 2024	47
Figura 4 – Evolução da taxa de atendimento de 4 a 5 anos na Educação Infantil no Brasil	48
Figura 5 – Taxa de atendimento de 4 a 5 anos na Educação Infantil por Unidade Federativa 2024.....	49
Figura 6 – Taxa de atendimento de 4 a 5 anos na Educação Infantil por capital 2024.....	50
Figura 7 – Alegoria à lei do Ventre Livre.....	55

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Entrada e espaço da cama elástica	97
Fotografias 2 e 3 – Vista do refeitório e do banheiro localizados no primeiro andar	98
Fotografia 4, 5 e 6 – Vista do corredor do primeiro andar; da parte interna da entrada, com espaço para a piscina de bolinhas	98
Fotografia 7 e 8 – Vista do corredor do segundo andar; do espaço da Biblioteca/Videoteca ..	99
Fotografia 9 e 10 – Vista da sala de aula em que as professoras atuam; do armário com brinquedos e demais materiais dos estudantes e professoras	100
Fotografia 11 e 12 – Vista do Parquinho e do Pátio Lateral à escola	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento de referências com as devidas singularidades para essa pesquisa .	33
Quadro 2 – Caracterização das sujeitas da pesquisa	41
Quadro 3 – Monitoramento da meta 1 por meio dos Indicadores 1A e 1B.....	70
Quadro 4 – Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte (LOMBH) referentes à educação pré-escolar	70

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	21
2	PERCURSO METODOLÓGICO	35
2.1	As sujeitas da pesquisa.....	40
3	INFÂNCIA E ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL: UM PANORAMA NO BRASIL, EM MINAS GERAIS E EM BELO HORIZONTE	45
4	BRINCAR COMO ELEMENTO SECUNDARIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RECORTE HISTÓRICO SOBRE SUA IMPLANTAÇÃO, AS PRINCIPAIS LEGISLAÇÕES E A PRESENÇA DA BRINCADEIRA.....	53
4.1	História e Legislação da Infância	53
4.2	O contexto da Educação Infantil com base na Constituição Federal: reflexões normativas e teóricas sobre o brincar	63
4.3	A Base Nacional Comum Curricular, a Educação Infantil e o brincar	72
5	A FORMAÇÃO E AS PRÁTICAS DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS RELAÇÕES COM O BRINCAR.....	79
6	O BRINCAR NA ESCOLA: ENTRE A REGULAÇÃO E A SUA DIMENSÃO LÚDICA NAS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	87
7	QUE BRINCAR É ESTE? REPRESENTAÇÕES, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DA ROTINA ESCOLAR, DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DA FORMAÇÃO DOCENTE DAS ENTREVISTADAS	95
7.1	O campo de pesquisa: caracterização da escola pesquisada.....	95
7.2	Um pouco sobre a rotina da sala.....	102
7.3	A categorização do brincar	105
7.4	Práticas pedagógicas das docentes que envolvem a brincadeira	118
7.5	A formação inicial e os desafios na prática docente com o brincar	136
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
	REFERÊNCIAS.....	149
	APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL	161
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	163
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	165

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA..... 167

1 INTRODUÇÃO

A formação em Pedagogia aliada às experiências profissionais na área desde o ano que ingressei no curso de licenciatura, em 2018, me proporcionaram o contato direto com a Educação Infantil e trouxeram diferentes possibilidades para a atuação docente com as crianças que vivenciam a primeira infância. Ao direcionar-me para a pesquisa acadêmica sobre o trabalho docente pretendo desenvolver um estudo que contribua para garantir o direito à educação da criança em experienciar o brincar como fim em si mesmo e de expressar sua corporeidade. Esse desejo tem me despertado para uma maturidade profissional, necessária para perseguir o compromisso com a transformação educacional que almejo, desde a minha entrada na graduação.

A dedicação à academia durante os quatro anos de curso de Pedagogia, me possibilitou a entrada, ainda no 1º período, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e no 6º período, no Programa de Residência Pedagógica, ambos coordenados pela parceria da PUC Minas com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foram nesses programas que pude conhecer de perto a realidade de duas escolas públicas de Belo Horizonte, e semanalmente, desenvolver projetos temáticos e sensibilizadores com as crianças pequenas.

Dentre as demais experiências profissionais durante a graduação, realizei estágios em escolas particulares de Belo Horizonte com diferentes concepções, das tradicionais às que adotam linhas construtivistas. No início de 2022, já licenciada em Pedagogia, atuei como professora da Educação Infantil, em uma escola da rede particular de ensino no município de Belo Horizonte. Neste momento, me vi adotando a brincadeira como recurso metodológico para o processo ensino-aprendizagem. A brincadeira estava ali presente, entretanto, era apresentada como ferramenta para aprendizagem, com propósitos pedagógicos explícitos e inflexíveis. Isto começou a gerar um incômodo, pois acredito que a criança aprende ao brincar, independentemente da intencionalidade do professor. Gostaria que as crianças brincassem pelo simples prazer de brincar, mas eu precisava seguir os documentos normativos da escola, não sendo permitido adotar outras estratégias pedagógicas.

Este incômodo foi intensificado quando atuei como analista pedagógica e desenvolvia a função de analisar materiais educacionais voltados para a Educação Infantil em um sistema de ensino. Mesmo que houvesse a sugestão de que as crianças brincassem, a atividade logo era mediada pelo registro escrito, o que fazia o brincar perder seu reconhecimento como experiência em si, transformando-o em um meio pedagógico instrucional. Além disso, enquanto

estive responsável por analisar esses materiais, foram poucas as oportunidades para realizar intervenções. Minha atuação era adaptar as propostas dos livros de modo que estivessem alinhadas aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à estrutura curricular do sistema de ensino.

Para tentar entender o incômodo, voltei à minha própria formação acadêmica em Pedagogia e como o brincar foi sendo apresentado ao longo do curso. Na estrutura curricular, as disciplinas que abordaram a brincadeira e o brinquedo apareceram, por um lado, voltados para o brincar psicologizante e sua importância para o desenvolvimento da subjetivação da criança e de seu processo na aquisição de conhecimentos, e, por outro lado, apenas uma disciplina, Corporeidade e Movimento na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, realizada em 2019, possibilitou diferentes reflexões. Coadunando com a primeira concepção, teóricos como Piaget, Vygotsky, Winnicott, Wallon, dentre tantos outros, foram estudados, em diferentes disciplinas, ao longo dos quatro anos da licenciatura. Com esses autores pude compreender o brincar como uma função que o adulto deveria propor às crianças para o desenvolvimento da linguagem, inteligência, da afetividade, da aprendizagem emocional, cognitiva, motora, seja por meio da individualidade de cada criança ou alinhado ao contexto cultural e nas interações sociais em que essas brincadeiras ocorrem. Dito de outro modo, numa perspectiva psicologizante, o brincar foi entendido como uma ferramenta para que o sujeito criança adquira aprendizagens e se aproprie de diferentes conteúdos e conceitos. Penso que essa concepção contribui para que os professores da Educação Infantil compreendam a brincadeira como um meio de aprendizagem dada a sua importância na formação dos sujeitos crianças.

De outro modo, na disciplina Corporeidade e Movimento o brincar como meio para o aprendizado de diferentes conhecimentos foi compreendido e problematizado, priorizando a ênfase neste fenômeno cultural como um fim em si mesmo, um fenômeno antropológico, ligado à expressão humana, à linguagem simbólica, a imprevisibilidade, à constituição das identidades, subjetividades e culturas. Autores como Brougère (2010), Huizinga (1980), Loro (2008), Nhary (2013), Fonseca e Noronha (2021), Saura (2014), trouxeram reflexões sobre a cultura lúdica infantil e a brincadeira numa perspectiva antropológica, como fenômeno cultural, o imaginário nos jogos, dentre tantas outras. No entanto, quarenta horas de estudos não foram suficientes para compreender o que perpassa o lúdico¹, o brincar, o jogo e a brincadeira nesta perspectiva.

¹ O lúdico, quando abordado no decorrer desta dissertação, tem como sentido atribuído a experiência para além da brincadeira, mas também, enquanto linguagem e uma forma de interação social onde a criança, em simbiose com o mundo e objetos, (re)constrói sua realidade. Segundo Domingues e Noronha (2018), a experiência lúdica deve

Portanto, percebo como ficou mais evidente em minha prática docente a brincadeira numa abordagem psicologizada e, por vezes, instrumental. A virada de chave se deu por meio da leitura de um texto que me foi apresentado em 2023, intitulado “O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante”, de Saura (2014), que dentre suas discussões, aborda a compreensão de um brincar com finalidade em si mesmo.

Provocações no meu cotidiano me levaram a aprofundar nessa temática. Hoje percebo mais claramente a dicotomia presente no paradigma clássico entre corpo e mente na escola, que impacta diretamente a experiência do brincar. Desde a Educação Infantil, o corpo não é valorizado da mesma maneira que a mente. A brincadeira segue sendo utilizada para docilizar, ensinar regras e posturas, para alfabetizar e regular, como posto por Soares (2013) e Souza (2004), tendo seu reconhecimento e espaço nas práticas pedagógicas enquanto ferramenta de aprendizagem. Esse uso, porém, desconsidera o brincar como uma vivência que envolve todo o ser – física, emocional e mentalmente, ou seja, não considera o sujeito como uma totalidade corpórea, isto é, enquanto dimensões indissociáveis (Alves, 2004).

Imbuído nesses pensamentos, pude refletir sobre a responsabilidade com a formação e desenvolvimento das crianças enquanto professora. Posso dizer seguramente que estar à frente deste trabalho tem me levado a inúmeros questionamentos e a um grande anseio por conhecer ainda mais sobre esta etapa da educação, que é tão preciosa e que necessita de uma ampla compreensão do processo como um todo, principalmente quando se pensa no contexto sociocultural que estamos vivendo.

Logo, entende-se que as crianças vivenciam as infâncias de diversas maneiras, passando por diferentes transformações, influenciadas pelos contextos histórico, social, político, econômico, cultural e/ou tecnológico. São, portanto, inúmeros fatores que refletem em como as crianças vivenciam suas vidas e suas infâncias em sociedade. Contudo, compreendendo a infância enquanto categoria social, não definitiva e nem estável, pode-se afirmar que as crianças, enquanto grupo, possuem uma identidade comum, uma forma estrutural particular, definida não pelas características individuais, mas por suas demandas. Conforme defende Qvortrup (2010, p. 637):

Em outras palavras, a infância tanto se transforma de maneira constante, assim como é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam. A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier – por todo o período da sua infância. Quando essa criança crescer e se tornar um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto

categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças.

Tendo como base a concepção de infância enquanto uma categoria estrutural, defendida por esse autor, busca-se compreendê-la também enquanto um tempo de vida marcado pelo desenvolvimento da criança em seu aspecto físico, motor, cognitivo, afetivo e social. Sabe-se que é, sobretudo, por meio da brincadeira, expressão humana legítima da criança, que esse desenvolvimento vai se constituindo. De acordo com Loro (2008, p. 42):

brincar se faz presente na vida e na educação da humanidade desde os tempos mais remotos e é impossível não nos rendermos às evidências de sua fundamental importância na construção do conhecimento e no desenvolvimento integral das crianças.

Essa compreensão sobre a importância do brincar foi ressaltada pelo Papa Francisco durante a sessão de encerramento do I “Encontro Internacional do Sentido”, organizado pela Scholas Occurrentes na cidade do Vaticano, ao refletir como a capacidade de brincar e a dimensão lúdica da vida são vivências fundamentais para os sujeitos. Em seu discurso, publicado por Ferrari (2024), no portal Vatican News, apontou que “as crianças, quando brincam, inventam coisas, bastam-lhes duas, três madeirinhas para fazer um jogo porque a verdadeira dimensão lúdica é criativa” (Francisco, 2024).

O brincar é uma das formas de expressão da criança que reflete sobre as situações na qual ela vivencia, se (re)conhece, se relaciona, se desafia, interage consigo mesma, com os demais sujeitos e com o tempo/espço no qual faz parte. É válido ressaltar que o termo “brincadeira” provém do latim *vinculum* e que significa vínculo, liame, laço. Mesmo brincando sozinha, sempre há um outro no brincar. O brincar é, além disso, uma das múltiplas linguagens que são influenciadas pelas culturas existentes, mas que para Marques, Fernandes e Silva (2019), são reinterpretadas e ressignificadas de maneira criativa e com atribuição de novos sentidos pelas crianças em seus contextos. Surgem assim, suas próprias culturas, conhecidas como culturas infantis ou a cultura lúdica.

De acordo com Gilles Brougère (2010), a cultura lúdica é uma estrutura bastante complexa, hierarquizada e acontece de diferentes modos nos espaços onde se tem situações de brincadeiras, costumes e ambientes compostos de objetos e brinquedos. Ela pode ser formada tanto pelos jogos e brincadeiras mais tradicionais quanto pelos novos modos de brincar, influenciados pelas tecnologias, mídias e contextos sociais distintos. A cultura lúdica envolve não só o que se brinca, mas também, o como, com quem e, em quais contextos, se brinca.

Ademais, Brougère (2010) aponta que o brincar é uma atividade culturalmente construída e transmitida entre as gerações, possibilitando que novos significados sejam criados pelas crianças com seus pares ou com os adultos, elaborando a cultura ao mesmo tempo que a transforma. Nessas relações, diferentes papéis são experimentados pelos sujeitos envolvidos nas brincadeiras, que participam ativamente da dinâmica social.

Na mesma direção, tendo como base a cultura lúdica das crianças e a compreensão do brincar enquanto um fim em si mesmo, Loro (2008, p. 44) aponta que “[...] a vivência das relações que podem advir com as brincadeiras resulta numa gama de subsídios para instigar a curiosidade, expressar dúvidas, levantar eventuais hipóteses e resolver problemas”. As crianças ao brincarem se revelam, desvendam contextos, se concentram, se frustram, procuram compreender o mundo que as cercam e exploram as realidades em que vivem de forma surpreendente nesse tempo de vida.

Outrossim, é preciso considerar que as brincadeiras se manifestam nos diversos espaços da sociedade: em casa, na comunidade, ao ar livre, nos parques, nas praças e/ou nas escolas, sendo esta última um dos locais em que as crianças passam boa parte do seu tempo. Sendo assim, promover nas escolas de Educação Infantil, momentos em que as crianças possam ter a possibilidade de experienciarem integralmente o seu brincar, é um compromisso da docência, ao pensar no desenvolvimento de experiências lúdicas para a formação das crianças enquanto sujeitos de direitos.

Para tanto, a atuação da(o) docente da Educação Infantil torna-se primordial no sentido de garantir às crianças pequenas o direito delas vivenciarem as brincadeiras, previsto em Lei e em documentos de caráter normativos, como o art. 227 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990); a normativa nº 14.826, que institui a parentalidade positiva e o direito ao brincar como estratégias para prevenção à violência contra criança (BRASIL, 2024); o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Portanto, é possível reconhecer que a(o) docente sabe a importância da brincadeira. Todavia, em muitas práticas cotidianas das escolas, a maneira como ela vem sendo proposta tende a ser conduzida pelos adultos, para promover experiências com um objetivo-fim no processo ensino-aprendizagem, seja para realizar atividades, para disciplinar e/ou docilizar as crianças. Essa predominância, contudo, não exclui outras formas de brincar que podem se apresentar no contexto escolar. Concordo com Brougère (2010, p. 103) quando este aponta que a brincadeira, nesse sentido, é

uma atividade de aprendizagem, controlada pelo educador [...]. A criança não toma a iniciativa da brincadeira, nem tem o domínio de seu conteúdo e de seu desenvolvimento. O domínio pertence ao adulto, que pode certificar-se do valor do conteúdo didático transmitido dessa forma. Trata-se de utilizar o interesse da criança pela brincadeira a fim de desviá-la, de utilizá-la para uma boa causa.

Dessa forma, a brincadeira apresenta uma visão utilitarista, com propósito funcional e sendo utilizada como ferramenta para aprender, atingir certo resultado ou alcançar algum nível de desempenho. Como consequência, o brincar criativo, dinâmico e imprevisível, que protagoniza a ação das crianças e que deveria ser construído junto com elas, pode não acontecer na mesma intencionalidade. Lemos (2007, p. 87) confirma como que “nas pré-escolas, de modo geral, o brincar foi transformado em um dispositivo didático instrumental”. Para a autora, que sustenta sua fala em Wajskop (1999), as músicas, os brinquedos, cantigas de roda, os jogos de regra, entre outras experiências que fazem parte da rotina escolar, foram transformadas em instrumentos de promoção do desenvolvimento infantil, inseridos em contextos de uma sociedade disciplinar e capitalista. Lemos (2007) reflete como esse brincar teria sido introduzido e ordenado pelos olhares vigilantes e avaliadores, vindo de especialistas de diversas áreas profissionais, e que ainda nos dias de hoje, estão a postos para, em caso de qualquer sinal que desvie ou provoque um agir diferente durante a brincadeira das crianças, em determinada fase de desenvolvimento, possa ser tratado como um mecanismo de alerta para identificação de distúrbios psicossociais entre elas.

O brincar, numa perspectiva de formação capitalista, conforme já apontado pelo professor e estudioso do campo da Educação Física, Valter Bracht (1986), revela como as crianças, ao reconhecerem a existência “do outro”, são conduzidas a reproduzir determinados comportamentos sociais. Na escola, aprendem a lidar com as vitórias e derrotas nos jogos propostos, a vencer por meio do esforço pessoal, a assumirem responsabilidades, aspectos que expressam o papel positivo-funcional da ideologia do capital e que fazem parte de suas experiências de vida na sociedade ocidental.

O autor supracitado reforça a necessidade de refletir sobre como as regras de competições imprimem no comportamento infantil normas desejadas da concorrência e de competição social. Esse movimento enfatiza um respeito incondicional às regras, que conduz mais a um acomodamento (em formas de disciplinamento) do que ao questionamento, configurando o que se entende a um preparo para a vida, [...] “já que todos são iguais perante a lei devemos respeitá-la; sem discuti-la [...]” (Bracht, 1986, p. 64), conforme a dimensão

genérica da concepção liberal democrática, obtida por meio das experiências dos jogos e brincadeiras e que parecem reverberar, ainda mais fortemente, na sociedade atual.

Embora o brincar, sob a lógica capitalista, contribua para um aumento da competição e o individualismo, é preciso reconhecer como a convivência e o afeto entre as crianças também pode atenuar esses aspectos. São pequenas ações, oriundas do próprio cotidiano, como quando a experiência do jogo é vivenciada em um espaço em que as regras são compreendidas coletivamente e o outro é visto não apenas como adversário, mas como um parceiro e amigo. Desse modo, ainda que sejam pequenas ações, abre-se possibilidades para vivências de solidariedade, empatia e cooperação, contribuindo para uma formação cidadã mais humana e coletiva.

Por outro lado, é interessante pensar como o uso das ferramentas digitais como *smartphones*, *tablets*, jogos e redes sociais, estão sendo inseridos na vida cotidiana também das crianças pequenas, operando na lógica do capitalismo e as ideias de rapidez, interação, resposta rápida à estímulos, funcionalidade e imediatismo, algumas características que já sabemos, serão exigidas das futuras gerações. A brincadeira, nessa perspectiva do capital, sugere como um produto fácil e lucrativo, um entretenimento. Este novo contexto não apenas reitera os valores de concorrência e o disciplinamento ideológico, essenciais para o acomodamento ao sistema, mas também os intensifica, transformando o tempo livre e o lúdico em um espaço de consumo, coleta de dados e produtividade, onde o questionamento, a crítica e as reflexões são substituídos pela rápida gratificação e pelo reforço constante dos princípios de rendimentos.

Diante disso, entende-se que, ao ser inserida na escola, a brincadeira passa, muitas vezes, a ser pedagogizada, ou seja, ela vem sendo utilizada estrategicamente pelo professor como instrumento facilitador para a aprendizagem de conteúdos ou para o disciplinamento das crianças. Vago (1997) evidencia esse processo ao analisar a vinculação da Educação Física² ao modo de produção capitalista. Na escola, as crianças deveriam ser ajustadas ao modo de vida urbano e preparadas para o trabalho fabril, por meio da regulação do tempo, do espaço e do cumprimento de normas pelos alunos. Assim, a Educação Física é “concebida e legitimada para ser útil ao próprio processo educativo realizado, notadamente na instalação de uma ordem escolar (controle da disciplina, do corpo, do espaço e das práticas corporais das crianças)” (Vago,

² Embora Tarcísio Mauro Vago (1997), no artigo “DAS ESCRITURAS À ESCOLA PÚBLICA: A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”, trate especificamente do ensino de Educação Física - compreendendo-a brincadeira como um fenômeno que envolve práticas corporais lúdicas da cultura – sua análise dialoga com a discussão aqui proposta, na medida que evidencia como essas, ao serem escolarizadas, são reorganizadas segundo finalidades educativas e disciplinares. Essa lógica é semelhante ao que ocorre com a inserção da brincadeira na escola.

1997, p. 87). Nesse sentido, o argumento do autor contribui para compreender como práticas corporais de origem lúdica, ao entrarem na escola, tendem a ser reorganizadas e ressignificadas.

A “pedagogização” da brincadeira que se expõe nessa pesquisa busca destacar um aspecto próprio que, muitas vezes, acaba se tornando presente nas escolas: o brincar planejado pelo professor como estratégia para tornar a experiência de aprendizagem como uma ferramenta intencionalmente utilizada para alcançar determinados objetivos, sejam eles relacionados ao desenvolvimento motor, cognitivo, social, emocional ou a outras dimensões do aprender e do se desenvolver. Com isso, perde sua finalidade em si mesma, bem como o seu caráter abstrato e imprevisível no que tange aos aspectos educativos. Dessa forma, a brincadeira pode ser conduzida para o que se chama de “brincar certo” ou ainda, o “brincar com intencionalidades” que privilegiam o conceitual, e, por vezes, despreza as outras dimensões subjetivas.

Wajskop (1995, p. 64), assim descreve esta “pedagogização” da brincadeira:

[...] a maioria das escolas tem didatizado a atividade lúdica das crianças, restringindo-a a exercícios repetidos de discriminação visomotora e auditiva, mediante o uso de brinquedos, desenhos coloridos e mimeografados e músicas ritmadas. Ao fazer isso, bloqueia a organização independente das crianças para a brincadeira, infantilizando-as, como se sua ação simbólica servisse apenas para exercitar e facilitar (para o professor) a transmissão de determinada visão do mundo, definida a priori pela escola.

Corroborando com esse pensamento, Domingues (2018, p. 29), esclarece que é

perceptível, muitas vezes, uma característica estritamente intencional e que proporcione uma aprendizagem de certo conteúdo transformando o lúdico como algo a ser utilizado em momentos determinados, o que contraria a sua essência. O brincar, nesse sentido, passa a revelar-se como uma intencionalidade educativa, deixando de lado seu caráter de liberdade, perdendo, de certa maneira, sua propriedade lúdica.

Apesar dessa concepção de brincadeira trazer esses pontos para reflexão, ela é bastante presente e, não se pode afirmar que esteja equivocada. Não obstante, precisa ser problematizada e, no meu entender, numa perspectiva utópica³, precisam ser construídas outras concepções para o brincar na educação. Para isso, a formação docente também precisa apropriar de outros referenciais, ficando a cargo do educador fazer suas escolhas metodológicas em sua ação profissional, considerando a brincadeira como ferramenta quando necessário mas, e em

³ A utopia, neste sentido, para Furter, trata-se do estabelecimento de uma reflexão crítica e mobilizadora sobre as insatisfações e fracassos do presente, transformando-as em práticas coletivas e orientadas em dimensão à esperança de suas realizações. Para o autor, “[...] a utopia tem a função de descobrir no presente os pontos de apoio para anteciper o futuro desejado” (FURTER, 1974a, p. 148 e 152).

especial, para a desfrute, o deleite de ser criança e ter a brincadeira como sua principal ação social.

Estas reflexões iniciais conduzem às problematizações dessa investigação sobre as manifestações do brincar na Educação Infantil com base na atuação cotidiana das(os) docentes com as crianças pequenas. Observa-se, ainda, que os jogos, as brincadeiras e o lúdico tem sido objetos de vários estudos em diferentes perspectivas teóricas com destaque para os de vieses psicológicos e os antropológicos. Na educação escolar vem sendo estudado por pesquisadores da pedagogia, psicologia, educação física, pelas tecnologias digitais, dentre outros. Por sua identificação com a fase da infância, pesquisadores da educação infantil também vem se debruçando sobre a temática.

Inspirada pela provocação de Brougère (2010), no capítulo sete, do livro *Brinquedo e Cultura*, elejo a pergunta principal do estudo que é: considerando a formação docente para a Educação Infantil, que possibilidades tem a brincadeira na atuação e práticas nas escolas? Assim, meu recorte e interesse neste estudo é abarcar três frentes: a formação docente, especificamente na Pedagogia (pelo olhar das pessoas investigadas), a atuação das docentes na educação infantil e as práticas educativas envolvendo as brincadeiras, ampliando os estudos encontrados em minha busca até aqui. Portanto, a pergunta principal se desdobra em três blocos de questões com seus objetivos:

a) *A formação docente para o trabalho na Educação Infantil*

- Qual a formação das(os) docentes para trabalharem com as brincadeiras no contexto escolar?
- Quais as disciplinas e os autores estão na base da atuação das docentes?
- Onde realizam pesquisas para apropriarem de acervos sobre a brincadeira?
- As brincadeiras estão ancoradas em propostas pedagógicas previstas nos documentos oficiais?

b) *Concepções de Brincadeira*

- Que concepções de brincadeiras são explicitadas nas práticas das(os) docentes?
- Que possibilidades tem a brincadeira na Educação Infantil?

c) *Práticas pedagógicas e brincadeiras*

- Que lugar as brincadeiras ocupam nas práticas pedagógicas das(os) docentes da Educação Infantil?
- Como as brincadeiras estão sendo propostas pelas docentes na educação infantil?
- Quais intencionalidades e como intervém a(o) docente ao propor as brincadeiras?
- Que ambientes e recursos utilizam?

Assim, o Objetivo Geral deste estudo é o de analisar as possibilidades do brincar no fazer docente nas escolas, levando em consideração diferentes aspectos presentes na formação docente para a Educação Infantil. Os Objetivos Específicos são: identificar como foi a formação das(os) docentes para o trabalho com brincadeiras no contexto escolar; mapear as disciplinas e os autores que estão na base da atuação das docentes para a Educação Infantil no que diz respeito a brincadeira; compreender quais são as concepções de brincadeiras explicitadas nas práticas das(os) professoras(es) da Educação Infantil; investigar os documentos, as fontes e os acervos que as(os) docentes utilizam para pesquisa e aprofundamento sobre brincadeiras; compreender o lugar que as brincadeiras ocupam nas práticas pedagógicas das(os) docentes para com crianças da Educação Infantil e, por fim, analisar as estratégias, ambientes e recursos escolhidos pelas(os) docentes para estimular as crianças para o brincar.

Uma das justificativas que sustentam essa investigação, e que a tornam uma temática relevante a ser discutida, é a necessidade de problematizar as formas como o brincar, entendido como um conteúdo que abrange dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais (Zabala, 1998), é desenvolvido na escola e com quais finalidades. Em outras palavras, este estudo poderá contribuir para o entendimento sobre a presença da brincadeira na educação escolar das crianças, permitindo a compreensão sobre a serviço de quê, de quem e de que modo ela ocorre.

Os documentos normativos, como a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1996), as DCNEIs da Educação Infantil de 1998, o Parecer CNE/CEB n. 22/98 (e que foram revistas em 2010), o RCNEI (1998), as DCNEIs (2010) e a BNCC (2017) trazem concepções sobre o brincar alinhadas ao desenvolvimento integral das identidades das crianças e coerentes com o sujeito que se quer formar na contemporaneidade, oferecendo diretrizes e possibilidades que incluem o brincar e a brincadeira. No entanto, na prática se observa que nem sempre o direcionamento que está posto nestes documentos é correspondido. Uma das hipóteses é a de que o brincar tem sido majoritariamente utilizado como ferramenta de aprendizagem nas escolas, com pouca abertura para outros entendimentos e concepções.

Diante das observações que venho realizando ao longo de minha prática pedagógica, percebo um descompasso entre as diretrizes normativas e a prática nas escolas, o que reforça a importância de se confirmar ou não a hipótese levantada. Com o intuito de ampliar ainda mais o olhar sobre este importante fenômeno na formação humana, iniciei o levantamento de pesquisas sobre o assunto. Na busca e seleção dos textos, foi utilizado como critério, em um primeiro momento, os descritores “jogo pedagógico”; “Formação de professores e Educação Infantil”; “Brincar e Educação Infantil” nos sistemas de busca e com recorte temporal de dez anos (2014 a 2024).

Na pesquisa realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações com os descritores “jogo pedagógico”, foram encontrados dois mil quatrocentos e cinquenta e um resultados, o que me permite afirmar que é um número bastante expressivo. No entanto, ao incluir ao descritor “jogos pedagógicos” e os termos “Formação de professores e Educação Infantil”; “Brincar e Educação Infantil”, foram localizadas cinquenta e cinco referências. No catálogo de Teses e Dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foram localizadas cinco referências. Todavia, é válido destacar a existência de muitas pesquisas que falam sobre a temática e que grande parte dos resultados encontrados seguem em defesa do uso do brincar enquanto instrumento pedagógico para o processo ensino-aprendizagem de diferentes conteúdos do conhecimento.

Isso fica evidente, por exemplo, dentre as referências encontradas, na dissertação intitulada “Jogos Digitais e a Alfabetização Matemática na Educação Infantil” (Gomes, 2022), ao apontar que “o uso de jogos matemáticos oportuniza meios para que o educando construa os conceitos matemáticos por intermédio de experiências motivadoras e desafiadoras, [...] oportunizando assim a construção de novos conhecimentos matemáticos” (Gomes, p. 51) e que “os jogos como instrumentos para o processo de ensino-aprendizagem também oportunizam ao professor perceber a lógica dos raciocínios desenvolvidos pelos educandos [...] ” (Gomes, p. 51).

Já na dissertação intitulada “Conhecimentos matemáticos presentes em brincadeiras da Educação Infantil que envolvem o corpo em movimento” (Barbosa, 2020) o autor defende ser “[...] preciso que o professor desenvolva, de forma criativa e inovadora, o seu fazer pedagógico, o que implica perceber o potencial das brincadeiras que envolvem o corpo em movimento para a apropriação e para a formação dos conhecimentos matemáticos” (Barbosa, 2020, p. 41).

Dessa forma, considerando que o interesse da investigação vai além desse entendimento, foi realizada uma nova pesquisa que buscou evidenciar as relações do brincar das crianças da pré-escola e a formação docente para atuação na Educação Infantil. Para tanto, foram utilizados os descritores “Formação de professores e Educação Infantil”; “Brincar e Educação Infantil”.

No sistema de busca da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, foi feita uma análise com os descritores “Brincar”; Educação Infantil; Formação de Professores”, na área do conhecimento CNPq Educação. Sendo encontradas vinte e quatro referências, dentre elas, cinco teses e dezenove dissertações, no entanto, algumas referências se repetiram. À vista disso, após a leitura dos títulos e seus resumos, sendo selecionadas cinco dissertações de mestrado que abordam as seguintes temáticas que poderão contribuir no desenvolvimento dessa pesquisa: “Reescrevendo novos horizontes e possibilidades para a educação infantil a partir do

amar e brincar” (Moura, 2020); “Proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora: um olhar para a transição da educação infantil ao ensino fundamental” (Ribeiro, 2014); “Concepções de ludicidade presentes na formação inicial de graduandos em pedagogia: perspectivando práticas formativas” (Pereira, 2022); “Pedagogia do brincar: concepções docentes na educação infantil” (Oliveira, 2020) e “Recordando sobre o brincar na infância de professores participantes de um processo de formação lúdica” (Ferroni, 2018).

Posteriormente, foi feita uma nova análise com os descritores “Formação de professores e Educação Infantil”; “Brincar e Educação Infantil” no catálogo de Teses e Dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo localizadas quinze referências, dentre as quais, duas se repetiram a partir da inserção do descritor “Educação Infantil”, nos dois momentos. Fundamentado na leitura dos títulos e resumos, foram selecionados três textos, sendo estes, duas teses de doutorado e uma dissertação de mestrado que abordam acerca dos “Saberes e fazeres docentes na educação infantil: tempos formativos e a constituição da docência” (Silveira, 2021), “Práticas pedagógicas em educação infantil: princípios e propostas, o que não pode faltar?” (Herbertz, 2016) e “O brincar livre na educação infantil: da diversão à garantia de direito(s)” (Veríssimo, 2018). A princípio, a ênfase foi realizar a leitura e análise do problema de pesquisa, dos objetivos gerais e específicos e questões investigadoras dessas pesquisas.

No sistema de busca da Biblioteca de Teses e Dissertações da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), foram encontradas vinte referências com os mesmos descritores apresentados anteriormente. Desse modo, primeiramente foi lido os títulos desses trabalhos e, em seguida, foram selecionadas duas referências, sendo essas dissertações de mestrado: “Um estudo sobre o processo de formação docente: a construção de um professor reflexivo no contexto da educação infantil” (Luttring, 2015), e “A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola” (Carvalho, 2016).

À vista dos cinquenta e nove resultados encontrados, quatro dissertações apareceram ao menos duas vezes, assim, apenas dez referências foram selecionadas com base em suas especificidades para a pesquisa. O quadro 1 apresenta as referências que articulam com o estudo aqui desenvolvido:

Quadro 1 – Levantamento de referências com as devidas singularidades para essa pesquisa

Descritores: “Brincar”; “Educação Infantil”; “Formação de Professores”					
	Título	Autor	Ano	Tipo de documento	Banco de dados
1	Reescrevendo novos horizontes e possibilidades para a educação infantil a partir do amar e brincar	Moura	2020	Dissertação de mestrado	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
2	Proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora: um olhar para a transição da educação infantil ao ensino fundamental	Ribeiro	2014	Dissertação de mestrado	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
3	Concepções de ludicidade presentes na formação inicial de graduandos em pedagogia: perspectivando práticas formativas	Pereira	2022	Dissertação de mestrado	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
4	Pedagogia do brincar: concepções docentes na educação infantil	Oliveira	2020	Dissertação de mestrado	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
5	Recordando sobre o brincar na infância de professores participantes de um processo de formação lúdica	Ferroni	2018	Dissertação de mestrado	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
6	Saberes e fazeres docentes na educação infantil: tempos formativos e a constituição da docência	Silveira	2021	Tese de doutorado	Catálogo de Teses e Dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)
7	Práticas pedagógicas em educação infantil: princípios e propostas, o que não pode faltar?	Herbertz	2016	Tese de doutorado	Catálogo de Teses e Dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)
8	O brincar livre na educação infantil: da diversão à garantia de direito(s)	Veríssimo	2018	Dissertação de mestrado	Catálogo de Teses e Dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)
9	Um estudo sobre o processo de formação docente: a construção de um professor reflexivo no	Luttring	2015	Dissertação de mestrado	Biblioteca de Teses e Dissertações da

	contexto da educação infantil				Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG)
10	A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola	Carvalho	2016	Dissertação de mestrado	Biblioteca de Teses e Dissertações da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG)

Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

Confirma-se, portanto, a necessidade de maior aprofundamento em estudos sobre o brincar sob a ótica das práticas pedagógicas propostas pelas(os) docentes que atuam na Educação Infantil, que, certamente, trarão para o conhecimento científico pretendido com essa pesquisa. Diante disso, esta pesquisa se propõe a buscar compreender de que modo a dimensão do brincar é concebida, planejada e vivenciada no espaço escolar pelas docentes para as crianças.

No que tange aos referenciais teórico-metodológicos utilizados, a pesquisa fundamenta-se em autores como Chizzotti (2006), Flick (2013), Lakatos e Marconi (2003), Lira (2014) e Bardin (2016), que se sustentam em uma investigação voltada à compreensão dos fenômenos educativos em seu contexto real. Sua natureza é básica e a abordagem que optou-se seguir é qualitativa, tendo em vista a necessidade de aproximar dos sujeitos e das realidades vivenciadas no espaço escolar, buscando ainda compreender as concepções e práticas de docentes da Educação Infantil acerca do brincar.

Quanto aos procedimentos metodológicos, foram realizados onze encontros para observações diretas das práticas pedagógicas de duas docentes, atuantes em uma turma com crianças de 4 a 5 anos, em uma escola da rede municipal de educação de Belo Horizonte. Além disso, foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas. O percurso também incluiu pesquisa bibliográfica e documental, com a análise de teses, dissertações, artigos, livros e documentos institucionais.

A análise dos dados, conduzida à luz da análise de conteúdo (Bardin, 2016), organizou-se em eixos interpretativos - pré análise, à exploração do material, tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação -, que emergiram da triangulação entre os registros de campo, as falas das docentes e os documentos institucionais, que serão aprofundados no próximo capítulo.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Apontar para os aspectos implicados nas práticas pedagógicas das(os) docentes da Educação Infantil, pode ser um caminho muito interessante, principalmente, quando o foco da investigação recai sobre uma temática tão atual e importante, como a da criança, suas infâncias e o brincar, uma vez que este último está cada vez menos presente na vida desses sujeitos, por diferentes motivos, como o crescimento das cidades, a falta de espaços urbanos e, mais recentemente, o uso das tecnologias, entre outros. Esses elementos fazem com que a escola assuma ainda mais essa tarefa na educação das crianças. Todavia, observa-se que, em contextos da educação das crianças pequenas, as experiências do brincar podem assumir diferentes significados e formas de expressão, o que demanda uma análise mais aprofundada sobre como essa dimensão se manifesta na rotina escolar.

Neste caso, evidencia-se a necessidade de realizar uma investigação mais aprofundada, desde o processo inicial da pesquisa até o seu caminhar, para que se possa compreender como as propostas pedagógicas apresentadas por meio das brincadeiras são vivenciadas na Educação Infantil, e conseqüentemente, possam atender ao desenvolvimento das necessidades das crianças.

Para desenvolver essa pesquisa acadêmica, é preciso levar em consideração todas as etapas que farão sentido no decorrer deste processo, desde as primeiras reflexões acerca do objeto de estudo, do problema e os referenciais teóricos que vão embasar o processo da investigação, permeado por muitos questionamentos. Tais aspectos são fundamentais para que a pesquisa apresente uma estruturação que condiz com o rumo que se pretende direcionar.

Para Chizzotti (2006), durante o processo de desenvolvimento da pesquisa científica, o pesquisador deve construir o conhecimento científico, a partir da compreensão dos elementos implicados nele. É por meio dessa conexão que se estabelece um novo conhecimento que contribui para um determinado contexto, e enlaçada a essa colocação, busca-se

[...] uma dinâmica dialógica expressa na relação entre a realidade vivenciada pelos sujeitos pesquisados e o objeto de conhecimento, retratando a relação homem-mundo a partir da mediação que favorece o processo ensino-aprendizagem (Chizzotti, 2006, p. 93).

Partindo-se das constatações do autor, busca-se ainda em Prodanov e Freitas (2013) a definição quanto à finalidade dessa pesquisa científica. Trata-se de uma pesquisa caracterizada como básica, dado que os conhecimentos científicos adquiridos não tem como propósito

principal criar um conteúdo adequado para aplicarmos diretamente em uma situação específica, na tentativa de resolver possíveis problemas, mas busca contribuir para o desenvolvimento de novos conhecimentos.

De acordo com os autores, a “pesquisa básica: objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais.” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 51).

No que diz respeito à sua natureza, este estudo configura-se como uma pesquisa observacional, visto que para (Fontelles, *et al*, 2009, p. 6)

Neste tipo de estudo, o investigador atua meramente como expectador de fenômenos ou fatos, sem, no entanto, realizar qualquer intervenção que possa interferir no curso natural e/ou no desfecho dos mesmos, embora possa, neste meio tempo, realizar medições, análises e outros procedimentos para coleta de dados.

Dessa forma, a pesquisa não tem a intenção de propor algum tipo de experimento e modificar a condução de um fenômeno, mas sim, realizar as observações mantendo a neutralidade e não influenciando o que está sendo observado.

Por se tratar de um estudo com docentes em ação, que envolve a observação de sua interação com as crianças no espaço escolar, e com o propósito de aproximarmos do objeto de pesquisa com a realidade vivenciada por esses sujeitos, optou-se pela abordagem metodológica qualitativa. Sendo assim, busca-se em Flick (2013), Lakatos e Marconi (2003) e Lira (2014) os subsídios teóricos da pesquisa qualitativa pela afinidade do objeto investigado, destacando a importância de registrar detalhadamente os processos desenvolvidos em cada etapa para adquirir novos conhecimentos de forma minuciosa e significativa.

No que diz respeito às possibilidades da pesquisa qualitativa, Flick (2013, p. 24) aponta que

Os participantes de um estudo podem experienciar a situação de pesquisa da seguinte maneira: eles estão envolvidos no estudo como indivíduos, sendo deles esperado que contribuam com suas experiências e visões de suas situações particulares de vida. Há um escopo para o que eles enxergam como essencial, para abordar as questões de maneira diferente e para proporcionar diferentes tipos de respostas com diferentes níveis de detalhamento. A situação de pesquisa é concebida mais como um diálogo, em que a sondagem, novos aspectos e suas próprias estimativas encontram o seu lugar.

Além disso, para Lira (2014), a pesquisa qualitativa busca compreender de modo mais descritivo, o fenômeno social, ou seja, diante dos fenômenos observados e com os dados coletados em campo, busca-se interpretar as informações e dialogar com os referenciais teóricos que já pesquisaram sobre a temática.

Do ponto de vista de seus objetivos, a presente pesquisa configura-se inicialmente como exploratória, pois visa compreender o assunto por meio da leitura de textos que permitam um aprofundamento e uma primeira aproximação ao tema. Esse tipo de pesquisa ocorre nas fases iniciais do trabalho e seus estudos ajudam a alinhar outros aspectos da pesquisa. Souza (2020, p. 100) destaca que a pesquisa exploratória realiza estudos aprofundados sobre um tema para gerar dados que possibilitem um melhor entendimento.

Em diálogo com a autora, Prodanov e Freitas (2013, p. 51-52) definem:

Pesquisa exploratória: quando a pesquisa se encontra na fase preliminar, tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto. Assume, em geral, as formas de pesquisas bibliográficas e estudos de caso.

Corroborar-se ainda com Lakatos e Marconi (2003, p. 225) ao considerar que

mesmo que exploratória, isto é, de avaliação de uma situação concreta desconhecida, em um dado local, alguém ou um grupo, em algum lugar, já deve ter feito pesquisas iguais ou semelhantes, ou mesmo complementares de certos aspectos da pesquisa pretendida. Uma procura de tais fontes, documentais ou bibliográficas, torna-se imprescindível para a não-duplicação de esforços, a não "descoberta" de idéias já expressas, a não-inclusão de "lugares-comuns" no trabalho.

Portanto, vê-se que a pesquisa exploratória contribui para que se possa desenvolver melhor este estudo antes de adentrar-se na prática a ser observada e vivenciada na escola escolhida. Como consequência da pesquisa exploratória e já com a obtenção dos dados recolhidos no campo escolhido, a pesquisa passará a ter como objetivo explicar o “porquê” das coisas, assumindo-se, dessa forma, o seu caráter explicativo. Segundo Souza (2020, p. 100), esse tipo de pesquisa “TESTA uma teoria e/ou ANALISA as causas de um fenômeno para estruturar novo modelo teórico”.

Em continuidade, é de fundamental importância a elaboração consistente de procedimentos técnicos de pesquisa, visando à produção de conhecimentos com validação científica. Dessa forma, no que tange aos procedimentos metodológicos necessários, foi feito primeiramente uma pesquisa bibliográfica e documental a partir de leituras e reflexões nas teses, dissertações, artigos, livros, leis e documentos internacionais e nacionais que forneceram dados e conhecimentos essenciais para alinharmos com os objetivos da pesquisa.

Segundo Galvão (2011, p. 1), realizar o levantamento bibliográfico

[...] é um assunto apaixonante e relacionado à história da humanidade, à história de construção dos espaços coletivos, que leva em si um pouco de todas as pessoas que tiveram a preocupação em registrar em um pedaço de pedra, argila, papiro, papel, ou em uma tela, imagem, ou documento digital, suas descobertas científicas, conhecimentos e percepções. É um tema que leva em si um pouco de outras pessoas e organizações (governamentais, privadas e não-governamentais, nacionais e internacionais) que tiveram e têm a preocupação em preservar o conhecimento, que foi e é diariamente gerado no mundo, em diversos idiomas, a fim de que seja aproveitado, em curto, médio ou longo prazo, e contribua para o desenvolvimento ou progresso da ciência.

A pesquisa bibliográfica pressupõe a análise de materiais já publicados sobre determinada temática. Esse tipo de pesquisa tem como objetivo revisar os conhecimentos existentes, organizando as ideias, fornecendo fundamentações teóricas sólidas e estabelecendo relações, sobretudo nessa pesquisa, sobre as concepções, práticas e o processo de formação sobre o brincar, em toda a sua complexidade no espaço escolar da educação infantil.

De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 158)

A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações.

Assim, os referenciais teóricos abrangem temas investigados em pesquisas anteriores, mas que também contribuem para a pesquisa que está em desenvolvimento.

Foi realizado um levantamento de documentos, dedicando-se aos estudos do projeto político pedagógico da escola, disponibilizado pela instituição. É válido ressaltar que

enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (Gil, 2008, p. 51).

Esses documentos são importantes de serem analisados para que se possa compreender qual é a concepção de educação e de infância que a escola defende, e ainda, qual é o papel que as brincadeiras ocupam nas práticas pedagógicas das(os) docentes e se o que se anuncia em tais documentos se relaciona com o que é, de fato, efetivado na prática escolar.

Diante disso, por se tratar de uma pesquisa que implica uma imersão na realidade do campo a ser investigado, a ida ao *lócus* de pesquisa possibilita que o pesquisador possa “entender as regras, os costumes e as convenções que regem o grupo estudado” (Gil, 2008, p.

53). Logo, entende-se que será possível conhecer e traçar estratégias de análise com base no que foi observado.

Sobre esta modalidade de pesquisa e apoiando-se ainda em Gil (2008, p. 53),

basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias.

É pertinente ressaltar que a ida ao campo exige que o pesquisador permaneça o maior tempo possível no *locus* de pesquisa para conseguir captar todas as informações necessárias para que, posteriormente, possa estabelecer categorias que nortearão a análise e discussão que se pretende desenvolver. Logo, a etnografia é um método de pesquisa mais ligada à pesquisa qualitativa e que se enquadra com a nossa investigação em campo.

Segundo Ludke e André (1986), a pesquisa etnográfica se concentra em descrever e interpretar as práticas culturais de grupos específicos de sujeitos em suas rotinas diárias. É uma abordagem bastante utilizada na educação para entender as interações sociais, os comportamentos e as percepções dos sujeitos dentro de seus contextos naturais.

Posto isso, pode-se denominar esta pesquisa como de “inspiração etnográfica”, visto que a imersão ao campo foi limitada a alguns dias durante a semana e ocorreu em prazo menor, — de maio a setembro— do que o exigido para uma pesquisa etnográfica. A justificativa para tal fato dá-se pelo curto prazo de todo o processo da escrita e construção da dissertação a ser realizada em um prazo de dois anos corridos.

Dessa forma, considerando que a pesquisa pretende estabelecer uma proximidade com a realidade dos sujeitos investigados, torna-se relevante observar quais são as concepções do brincar que as(os) docentes têm, que lugar ele ocupa em suas práticas pedagógicas, quais são suas intencionalidades ao propor as brincadeiras, quais são as relações delas com o processo de formação das docentes, dentre outros pontos dispostos nos objetivos desta pesquisa.

Optou-se como instrumento metodológico a observação das práticas pedagógicas de duas docentes de uma turma de 4-5 anos, em uma escola de Educação Infantil da rede municipal de Belo Horizonte. A escola foi escolhida por ser uma instituição pública localizada em uma região de vulnerabilidade social, que será descrita no capítulo específico para apresentar o trabalho de campo. Além disso, minha atuação na unidade, enquanto uma das coordenadoras pedagógicas do turno da manhã, favoreceu a logística para a observação, considerando o curto prazo do curso disponível para a investigação. Reconheço, no entanto, os desafios relacionados

ao possível estranhamento durante o desenvolvimento da pesquisa, mas tive o cuidado de conduzi-la no contraturno de minha atuação e com professoras com as quais não tenho vínculo prévio.

2.1 As sujeitas da pesquisa

Como dito, a turma pesquisada conta com duas professoras de alunos entre 4 e 5 anos: uma docente referência 1, aqui identificada por Marcela, que permanece três horas com as crianças, e uma referência 2, a Fernanda, que atua por uma hora e meia. A identidade das participantes não foi revelada, adotando nomes fictícios, uma vez que a pesquisa se pauta na ética científica.

A professora Marcela, ao ser entrevistada, relatou que sua experiência na educação começou muito cedo, sendo a escola o seu primeiro emprego. Aos trinta anos de idade, passou por um processo de mudança de carreira, deixando a área de recursos humanos. Foi assim que ela se encontrou na educação, sendo professora da primeira infância desde então, e, atualmente, na rede pública de ensino do município de Belo Horizonte. Marcela entrou na rede em agosto de 2024, e desde então, trabalha em tempo integral em uma turma de crianças de 4 a 5 anos, lecionando para 19 crianças.

Por sua vez, a professora Fernanda, durante a entrevista, revelou que é docente há vinte e sete anos e, nesse período trabalhou em apenas três escolas. Foi professora na rede particular e atualmente também leciona na pública da Prefeitura de Belo Horizonte, com experiência na educação infantil e no ensino fundamental. Fernanda também trabalha em tempo integral, mas no turno matutino, leciona em uma escola na região oeste de Belo Horizonte. No turno vespertino, é professora em duas turmas com crianças de 4 a 5 anos na EMEI, desde fevereiro de 2024. Uma das turmas é a mesma em que a professora Marcela leciona, com 19 crianças.

Foi realizado um contato prévio com a direção e as professoras para apresentar a temática do projeto, e as sujeitas da pesquisa manifestaram concordância com a realização do estudo. Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, foi solicitado para as professoras envolvidas o preenchimento e assinatura dos Termos de Livre Consentimento Esclarecido (TCLE), consoante a Resolução n. 510 de 2016 do Conselho Nacional de Saúde. Além disso, a escola assinou o Termo de Anuência Institucional (TAI), documento que apresenta a justificativa para a realização da pesquisa no interior da escola.

Quadro 2 – Caracterização das sujeitas da pesquisa

Nome	Idade	Estado Civil	Filhos	Atua em outra Escola?	Turnos em que atua	Tempo de magistério	Tempo nesta EMEI
Marcela	37 anos	Solteira	Não	Não	Manhã e tarde	4 anos	1 ano e 5 meses
Fernanda	44 anos	Casada	Não	Sim, no turno da manhã	Manhã e tarde	27 anos	2 anos

Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

A turma observada era composta por 19 crianças, com 4 anos de idade e algumas que já haviam completado 5 anos. Destas, 18 frequentam a escola em período integral, enquanto uma criança comparece apenas no turno da tarde. Trata-se de um grupo ativo, que demonstrava afeto tanto pelas duas professoras quanto pela auxiliar da sala. A frequência das crianças era regular, embora algumas costumassem chegar um pouco mais tarde. A escolha dessa faixa etária se justifica pela minha observação da crescente cobrança dos documentos oficiais, e, por consequência, das escolas e professores, da apropriação da leitura e da escrita e os conhecimentos dos números, na Educação Infantil.⁴

No que tange as estratégias metodológicas de pesquisa foram escolhidos a observação direta das práticas pedagógicas das duas docentes. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 26),

[...] a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens.

Além da observação, foram realizadas entrevistas com as duas professoras da turma do mesmo segmento, com base em um roteiro semiestruturado. Lakatos e Marconi (2003, p. 201), definem a entrevista semi estruturada como um

instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo.

Havendo um diálogo com esses procedimentos e instrumentos metodológicos, os dados encontrados ajudam a entender melhor os processos pedagógicos desenvolvidos na escola,

⁴ Foi possível observar, sobretudo por meio da adesão da Secretaria Municipal de Educação ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, programa do governo federal voltado para a melhoria desses processos na Educação Infantil e para assegurar a alfabetização na idade certa, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Belo Horizonte, 2024), que, de certo modo, tem desconsiderado a importância da brincadeira para a formação da criança, inclusive para aquisição das competências necessárias para estes, e tantos outros, aprendizados.

considerando as concepções e as práticas do brincar, e como elas se relacionam com o processo formativo das docentes. Isso permite uma análise sensível das suas formas e manifestações, alinhadas com os teóricos estudados.

Nesse sentido, propõe-se a triangulação dos dados, de modo a aproximar as características observadas da realidade da investigação. A análise qualitativa foi realizada com base nas evidências coletadas.

De acordo com Bardin (2016), a organização da análise dessa pesquisa apoiou-se na análise de conteúdo, método empírico, mas também de caráter científico, entendido como um conjunto de técnicas de análise das comunicações com base nas informações contidas nas mensagens. O seu objetivo é a inferência, realizada por meio de indicadores de frequência ou com ajuda de indicadores combinados, buscando estabelecer correspondências.

A análise de conteúdo se estrutura em três polos cronológicos, segundo Bardin (2016): o primeiro é a pré análise, em que ocorre as sistematizações das ideias iniciais, escolha dos documentos a serem analisados, formulação de hipóteses e definição de indicadores.

O segundo polo refere-se à exploração do material, momento em que ocorre as etapas da codificação, categorização e definição de unidades de registro. Ou seja, leva-se em consideração a totalidade do texto, transformando-o em dados organizados, em que cada trecho que julgar pertinente, e de acordo com os objetivos da pesquisa, é representado por um código, e posteriormente, agrupado em categorias, de acordo com as aproximações dos elementos que se dispõe.

O terceiro polo corresponde ao tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, tendo como suporte a articulação com referenciais teóricos que dialogam com a temática.

Para este estudo, a análise foi organizada em três eixos de categorias, que serão desdobradas em três momentos: i) categorização do brincar; ii) práticas pedagógicas das docentes que envolvem a brincadeira; e iii) a formação inicial e os desafios na prática docente.

Uma vez definida as problematizações da pesquisa, justificativas e reflexões teórico-metodológicas, apresenta-se a fundamentação teórica do estudo. O primeiro e segundo capítulo oferecem um panorama de base reflexiva que contribuiu para a compreensão de como o brincar vem sendo historicamente constituído e posicionado no âmbito da Educação Infantil, interesses na formação da criança e orientações aos docentes. Desse modo, apresenta-se no primeiro capítulo os dados acerca do acesso à Educação Infantil a partir do contexto nacional, estadual e municipal. O segundo se propõe a realizar um recorte histórico sobre a educação das crianças e, em especial, a Educação Infantil brasileira, a partir do período imperial, e trazendo suas principais legislações e a presença das práticas corporais, com destaque para a brincadeira. O

terceiro capítulo disserta sobre a formação de seus educadores e suas formas de atuação na Educação Infantil, diante das práticas relacionadas ao brincar. Já o quarto abordará sobre o brincar na escola *locus* de estudos dessa pesquisa, bem como as práticas desenvolvidas pelas docentes e as análises realizadas. Em seguida, apresentaremos as conclusões desse estudo e alguns questionamentos que surgirão, e que, certamente, poderão provocar novas pesquisas.

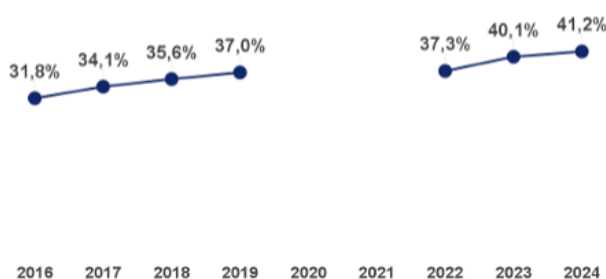
3 INFÂNCIA E ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL: UM PANORAMA NO BRASIL, EM MINAS GERAIS E EM BELO HORIZONTE

Discorrer sobre o acesso à Educação Infantil, tendo em vista que se trata de um direito assegurado no Brasil, conforme disposto nas legislações e documentos normativos vigentes, é fundamental para a redução das desigualdades socioeconômicas e territoriais, bem como para a garantia de uma educação de qualidade às crianças brasileiras. Nesse sentido, a análise do acesso à primeira etapa da Educação Básica, ao tomar Belo Horizonte como referência empírica, nos coloca diante a necessidade de situá-la em relação ao Brasil e a Minas Gerais, de modo a evidenciar tanto as convergências quanto as especificidades do município.

Para isso, análises como a realizada pela Organização Todos pela Educação, em agosto de 2025, se mostram relevantes, pois oferecem um panorama sobre o quadro de acesso à primeira etapa da educação básica através da análise de tabelas, gráficos e textos complementares. O estudo foi realizado de modo a identificar avanços e retrocessos no acesso à educação infantil, tendo como referência os dados obtidos por meio do monitoramento realizado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad-C) e do Censo Escolar. Neste primeiro momento, apresenta-se um panorama do acesso à Creche no Brasil considerando o período de 2016 a 2024, sem distinção entre matrículas da rede pública ou privada, conforme mostra-se a Figura 1.

Figura 1 – Evolução da taxa de atendimento à creche no Brasil de 2016 a 2024

Gráfico 1: Evolução da taxa de atendimento de crianças de 0 a 3 anos na Educação Infantil (2016-2024)



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad-C). Elaboração: Todos Pela Educação.

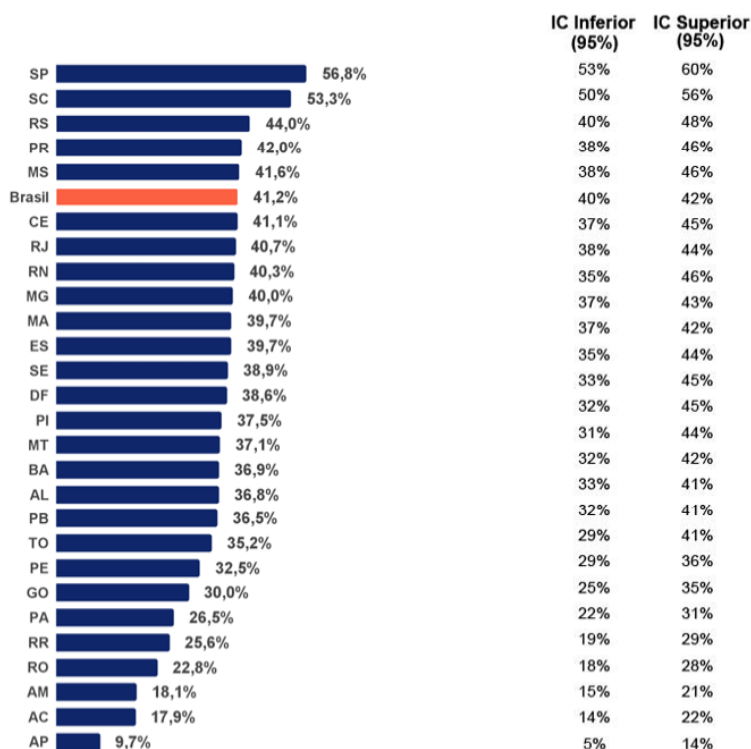
Fonte: Todos pela Educação (2025, p. 5).

Verifica-se a universalização do acesso das crianças à creche, que se elevou de 31,8%, em 2016, para 41,2% em 2024. Todavia, de acordo com o documento, “o ritmo de expansão ao longo desses anos não foi suficiente para atingir a meta de 50% estabelecida pelo PNE” (Todos pela Educação, 2025, p. 5). É também preciso levar em consideração que, assim como apontado anteriormente, a creche não é uma etapa obrigatória, cabendo à família decidir matricular a criança, ainda que existam outras nuances que podem dificultar o acesso, como falta de vagas próximo a residência, e/ou recusa no atendimento devido à idade.

No que tange ao acesso à creche por unidade federativa e tendo como base os dados do Censo Escolar, vê-se que estes apontam uma desigualdade de acesso à Creche entre os estados brasileiros, refletindo desigualdades regionais. Em 2024, somente São Paulo e Santa Catarina registraram taxas de atendimento superiores a 50%, enquanto Minas Gerais apresentou uma taxa de 40%, conforme descrito na Figura 2:

Figura 2 – Taxa de atendimento de crianças de 0 a 3 anos na Educação Infantil por Unidade Federativa 2024

Gráfico 11: Taxa de atendimento de crianças de 0 a 3 anos na Educação Infantil por UF (2024)

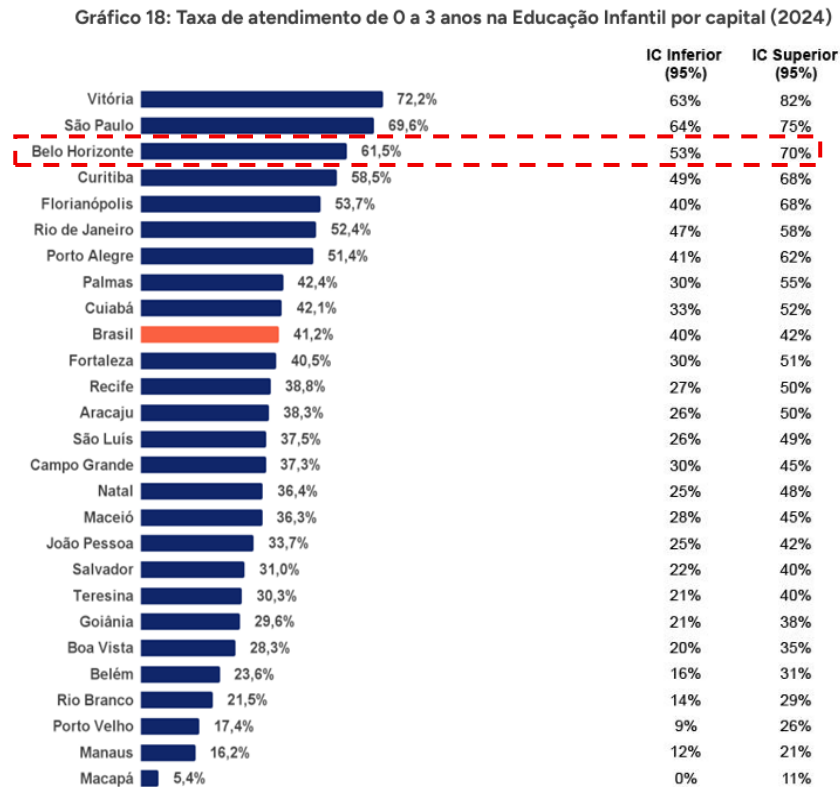


Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad-C). Elaboração: Todos Pela Educação.

Fonte: Todos pela Educação (2025, p. 13).

Em contrapartida, Belo Horizonte se destaca na taxa de atendimento de crianças de 0 a 3 anos, sendo a 3ª cidade do país em 2024 a obter dados superiores a 61%, conforme apontado na figura abaixo.

Figura 3 – Taxa de atendimento de 0 a 3 anos na Educação Infantil por capital em 2024



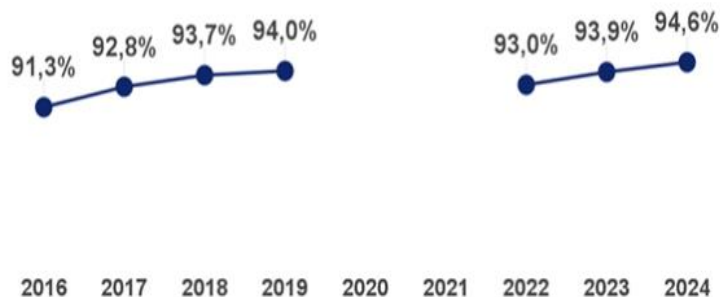
Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad-C). Elaboração: Todos Pela Educação.

Fonte: Todos pela Educação (2025, p. 19).

Como segundo momento, a Figura 4 apresenta um panorama do acesso à Pré-Escola no Brasil considerando também o período de 2016 a 2024, sem também distinção quanto ao atendimento entre rede pública ou privada.

Figura 4 – Evolução da taxa de atendimento de 4 a 5 anos na Educação Infantil no Brasil

Gráfico 24: Evolução da taxa de atendimento de crianças de 4 a 5 anos | na Educação Infantil no Brasil (2016-2024)



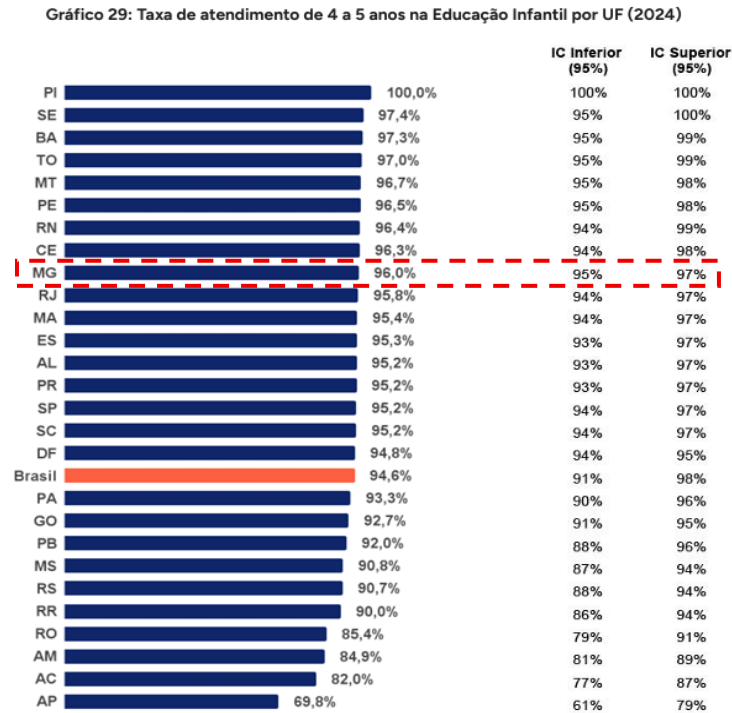
Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad-C). Elaboração: Todos Pela Educação.

Fonte: Todos pela Educação (2025, p. 24).

Os dados do gráfico apontam a evolução quanto ao acesso à pré-escola. Em 2016, os dados revelam que 91,3% das crianças estavam matriculadas nas escolas de educação infantil, percentual que aumentou em 2024 para 94,6%. No entanto, assim como ocorre nas creches, ainda há necessidade de avanços nas políticas de universalização, sobretudo considerando a obrigatoriedade da matrícula nessa faixa etária.

No âmbito das unidades federativas, os dados apresentados revelam desigualdades mais expressivas. A Figura 5 nos mostra que Minas Gerais ocupa a nona posição, com 96% de atendimento para essa faixa etária, enquanto o estado de Piauí conseguiu alcançar a universalização do acesso.

Figura 5 – Taxa de atendimento de 4 a 5 anos na Educação Infantil por Unidade Federativa 2024



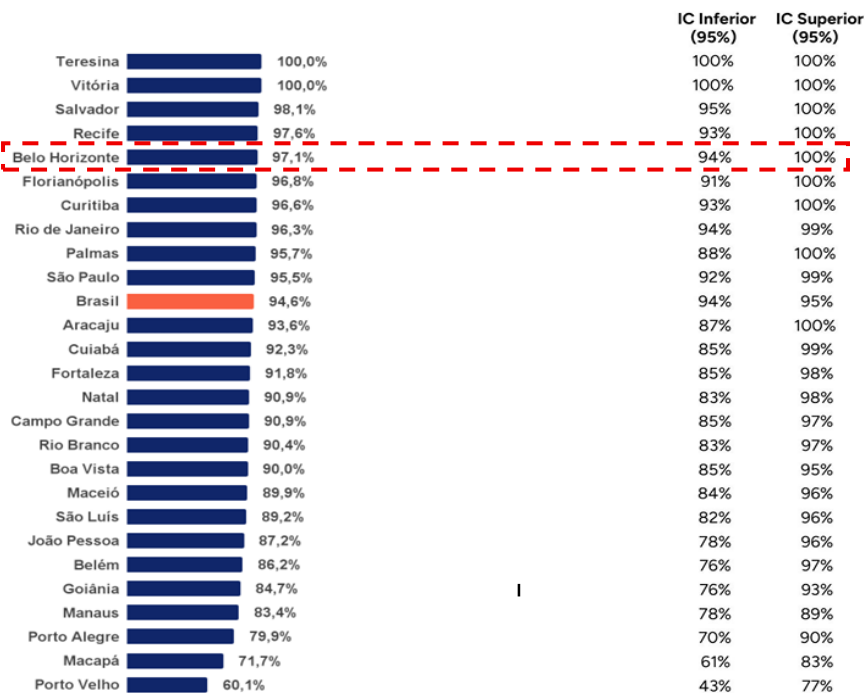
Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad-C). Elaboração: Todos Pela Educação.

Fonte: Todos pela Educação (2025, p. 29).

Por sua vez, a Figura 6 mostra que em Belo Horizonte, onde a presente pesquisa foi realizada, a taxa de atendimento encontra-se em 5º lugar, o que revela avanços, com 97,1% de matrículas. Isso mostra os esforços que vêm sendo realizados por meio de políticas públicas e espera-se que alcance as cidades de Teresina (PI) e Vitória (ES) que já possuem o marco de 100% de atendimento.

Figura 6 – Taxa de atendimento de 4 a 5 anos na Educação Infantil por capital 2024

Gráfico 34: Taxa de atendimento de 4 a 5 anos na Educação Infantil, por capital (2024)



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad-C). Elaboração: Todos Pela Educação.

Fonte: Todos pela Educação (2025, p. 32).

Diante dos dados apresentados, é mister reconhecer que houve avanços no que tange ao acesso à Creche (atendimento de crianças de 0 a 3 anos) e à Pré-escola (atendimento de crianças de 4 a 5 anos), mas em um período insuficiente para atingir as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência que se encerra no final de 2025.

Os avanços obtidos na Educação Infantil tendo como base as legislações estão diretamente relacionado com sua devida qualidade a ser desenvolvido no cotidiano das creches e pré-escolas por todos aqueles que atuam com a educação: diretores, coordenadores, docentes, orientadores educacionais, entre outros funcionários que compõem esses espaços. Por isso, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação torna-se um fator imprescindível para a efetivação dos direitos previstos nas legislações, sendo o de brincar para estes sujeitos, a meu ver, o principal deles.

A brincadeira faz parte da essência da infância e, por isso, o ideal seria que todos os documentos norteadores e as legislações educacionais a reconhecessem como prioridade e seriedade nas experiências da primeira infância, sobretudo, no espaço escolar. Independente se o brincar é utilizado como meio ou como fim em si mesmo, ele precisa estar assegurado e valorizado em todos os contextos que se dedicam à formação das crianças pequenas.

Este pequeno panorama sobre a realidade de acesso à educação básica em nosso município, indubitavelmente, nos remete ao entendimento de como foi constituída a Educação Infantil no Brasil, em nosso estado e no município de Belo Horizonte. É o que será apresentado no próximo capítulo.

4 BRINCAR COMO ELEMENTO SECUNDARIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RECORTE HISTÓRICO SOBRE SUA IMPLANTAÇÃO, AS PRINCIPAIS LEGISLAÇÕES E A PRESENÇA DA BRINCADEIRA

Este capítulo tem como objetivo discutir a trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil, problematizando o lugar ocupado pela brincadeira nesse percurso e evidenciando os processos que contribuíram para sua secundarização no contexto escolar. Posto isto, apresenta-se um recorte histórico que aborda a constituição da Educação Infantil como direito, com base na Constituição Federal de 1988 e em documentos normativos posteriores que regulamentam a educação das crianças pequenas, discutindo como o brincar é compreendido nos marcos legais. Por fim, aborda-se sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), refletindo sobre suas orientações relativas à brincadeira para a primeira etapa da Educação Básica.

4.1 História e Legislação da Infância

A priori, é imprescindível destacar que as instituições voltadas para a educação das crianças pequenas devem ser analisadas em seu contexto histórico. Sob essa perspectiva, será desenvolvido um breve recorte com base nas principais movimentações nas legislações brasileiras e nos teóricos que abordam sobre a Educação Infantil, visto que existem várias pesquisas e estudos mais aprofundados realizados anteriormente.

A atenção para com a educação das crianças foi sendo constituída a passos muito lentos no Brasil. No século XIX, a educação apresentava um viés moralizador, voltado ao preparo da criança para se tornar um adulto responsável. O papel de educar ficava, dessa forma, destinado às famílias, de modo que fosse garantido a manutenção dos ideais para a constituição do mundo adulto.

No que tange às instituições destinadas aos filhos da nobreza e da elite burguesa, elas só cumpriram o seu papel central, caso a educação doméstica estivesse voltada para o estabelecimento de princípios morais.

Para Mauad (2010, p. 80)

a especificidade da infância era motivo para polêmicas e controvérsias cuja temática central era a oposição entre educação e instrução. As escolas ofereciam um ensino enciclopédico, desde os sete anos de idade, enaltecendo os alunos que, bem cedo, conseguiam passar por sabatinas e arguições das mais difíceis.

As escolas tinham como finalidade a instrução, marcada por um conjunto exaustivo de disciplinas, desde os sete anos de idade até a obtenção do título de doutor. Esse percurso era destinado aos meninos. Já para a educação feminina, iniciada aos sete anos e concluída aos catorze anos, valorizava sobretudo o desempenho na vida social. Mauad (2010, p. 83) aponta que “na Corte imperial, das meninas da alta sociedade, exigia-se perfeição no piano, destreza em língua inglesa e francesa, e habilidade no desenho, além de bordar e tricotar”.

Sendo assim, tanto a educação quanto a instrução oferecida variava de acordo com o gênero, acompanhando o contexto social do período. “Basicamente na valorização dos atributos manuais e intelectuais, sendo os primeiros concernentes ao universo feminino e o segundo, ao masculino, mas também no tempo de duração da instrução”. (Mauad, 2010, p. 83).

Considerando que, historicamente, a preocupação central residia no que a criança viria a ser no futuro, a escola passou a ter papel social e moral em sua base de formação.

A presença da brincadeira acontecia, no que tange às análises de Ariès (2022), com maior frequência, antes do ingresso no ambiente escolar, podendo ser contextualizada por meio de fases: “primeiro, a idade dos brinquedos: as crianças brincam com um cavalo de pau, uma boneca, um pequeno moinho ou pássaros amarrados. Depois, a idade da escola: os meninos aprendem a ler ou seguram um livro e um estojo; as meninas aprendem a fiar” (Ariès, 2022, p. 56). O autor refere que, com a aproximação dos sete anos, era esperado que a criança abandonasse os brinquedos da primeira infância, marcando a transição para o mundo dos homens. Sendo assim, a criança ia sendo modelada, gradualmente, a participar das mesmas atividades dos adultos, inclusive, dos seus jogos e suas próprias brincadeiras. Dessa forma, fica evidente que as brincadeiras no início do século XVII não constituíam um universo específico da infância.

Segundo Ariès (2022), as crianças conviviam e brincavam lado a lado com adultos, participando de danças, festas, representações teatrais e jogos que não eram exclusivos de sua idade. As brincadeiras misturavam-se ao aprendizado de habilidades sociais e corporais valorizadas pela nobreza, como uma forma de ensiná-las a montar, dançar, manusear armas de brinquedo e tocar instrumentos. Brincar era, sobretudo, reproduzir a vida adulta, de forma que as crianças fossem preparadas para esse momento.

Ao retomar para o contexto brasileiro, as acentuadas diferenças sociais também perpassavam a realidade da educação no século XIX: as crianças pobres e negras nascidas cativas eram excluídas desde seu nascimento, visto que, como pontua Oliveira (2008), a sanção da Lei do Ventre Livre em 28 de setembro de 1871, não contribuiu para que elas tivessem, de fato, uma emancipação, já que seus pais ainda vivenciavam a escravidão. Cavalcante (2021)

evidencia que, por meio da obra de Bresser, “Alegoria à lei do Ventre Livre”, as contradições e desigualdades que moldaram a sociedade nesta época:

Figura 7 – Alegoria à lei do Ventre Livre



Fonte: A. D. Bresser: “Alegoria à lei do Ventre Livre”, último quartel do século XIX, Museu Histórico Nacional do Rio de Janeiro.

Percebe-se na figura um menino negro, em pé com o braço direito erguido, onde segura uma placa com os dizeres “Homenagem a Dom Pedro II”, em referência à Lei de 1871. Na mão esquerda, a criança sustenta um grilhão rompido, símbolo da liberdade obtida. Conforme aponta Cavalcante (2021), é problemático que a obra represente um menino negro escravizado carregando uma “honra a Dom Pedro II”, um monarca proprietário de numerosos escravizados domésticos e que retardou, em parte, o processo de abolição no país.

Desde esse período, e ainda por muitos anos, as condições e significados do brincar eram profundamente atravessados pelo controle dos adultos e pela precariedade da vida cotidiana, sendo somente considerado como elemento central da Educação Infantil na segunda metade do século XX, com as transformações legais e pedagógicas dos anos 1980–1990 (Veiga; Cintra; Almeida, 2016).

Foi sobretudo após a instauração da República em 1889 que a educação das crianças começou a ganhar maior visibilidade, ainda que de forma gradual. Em 1891, as crianças pobres e negras, essas agora formalmente livres desde 1888, poderiam ter acesso à educação, por meio das legislações dos Estados. Esse acesso tardio acentua e demarca as diferenças sociais e raciais entre as crianças, ainda na atualidade.

A Educação Infantil, anteriormente definida como “creche”, “escola maternal” e/ou “pré-escola/pré-primário”, foi adentrando, parcialmente, nos cenários de discussões das autoridades governamentais e nas legislações no âmbito federal e estadual no século XX.

Rizzini (1997), afirma que, nos primeiros trinta anos do período republicano, políticas higienistas e assistencialistas marcaram a sociedade, e se tornaram importantes para o surgimento das primeiras instituições escolares infantis. Kramer (2003) complementa ao afirmar que essas primeiras iniciativas se dirigiam ao combate às altas taxas de mortalidade infantil.

Para citar um exemplo, em 1899, foi fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, localizado no Rio de Janeiro, cabendo a ele o atendimento aos menores de oito anos; regulamentar o serviço das amas de leite; realizar atendimentos às crianças doentes, maltratadas e moralmente abandonadas; elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos bebês; velar pelos menores trabalhadores e criminosos; além de criar as creches, jardins de infância e maternidades. A criação do Instituto foi um ato contemporâneo frente à essas movimentações (Kramer, 2003).

Segundo Kishimoto (1990), diante do processo de industrialização e urbanização, houve ainda um aumento da participação de mulheres em atividades produtivas. Sendo assim, creches e escolas maternais foram surgindo no início da República e se expandiram para atender os filhos das operárias, em sua maioria de indústrias têxteis.

Em razão do ingresso no mercado de trabalho, as creches precisavam atender as necessidades dessas mulheres:

Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou, para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche (Savali; Samways, 2012, p. 55).

Saveli e Samways (2012), confirmam ao situar no ano de 1908, a instituição da primeira creche no Brasil que tinha como finalidade a de atender as famílias populares sem condições financeiras de arcar com uma instituição privada, oferecendo cuidados com a alimentação, segurança física e higiene das crianças enquanto as mães trabalhavam. No ano seguinte, segundo Kramer (2003, p. 52), “[...] foi inaugurado o Jardim de Infância Campos Salles, no Rio de Janeiro. Enquanto havia creches na Europa desde o século XVIII e jardins de infância desde o século XIX, no Brasil ambos são instituições do século XX”.

Kishimoto (1990) aponta que em 1920, o governo paulista participou da criação das creches e escolas maternas em parceria com empresas e com apoio governamental. A creche era entendida como um "mal necessário" para atender às demandas do mercado de trabalho, que passava a acolher as mulheres, não sendo considerada um estabelecimento educativo e permanecendo excluída do sistema público de ensino. Com base nisto, pode-se afirmar que

[...] a representação social de criança frequentadora de creches que emerge é a de um pequeno ser necessitando apenas de guarda, de proteção, enquanto os pais trabalham. Essa era a ideia de infância do operariado vigente inclusive em países desenvolvidos. Por entender que filhos de operários só precisam de assistência médica, higiênica e alimentar, as creches buscavam implementar apenas funções assistenciais (Kishimoto, 1990, p. 61).

Em Minas Gerais, ano de 1924, foi aprovado pelo Vice-Presidente do Estado o Decreto nº 6.655, de 18/08/1924, no qual apresenta a organização da educação destinada à infância. O documento regulamentava o Ensino primário, mas para além disso, evidenciou, em seu capítulo II, denominado “Das Escolas Infantis”, duas categorias: os jardins de infância e as escolas maternas. Neste Decreto as concepções sobre os jardins de infância e as escolas maternas possuem pontos de independência, com artigos que lhe são próprios. No caso dos jardins, são “[...] instaladas onde houver grande densidade de população, e as segundas (escolas maternas) poderão sê-lo nos grandes centros fabris e industriais.” (grifo meu) (Minas Gerais, 1924).

Os cursos nos jardins de infância, segundo o Decreto, tinham duração de três anos e continham caráter mais pedagógico, sendo vivenciadas práticas educativas concretas, intuitivas e que visavam o desenvolvimento global das crianças. Seriam admitidos no ato de matrícula as crianças maiores de quatro anos e menores de sete, que não tivessem problemas de saúde e que fossem devidamente vacinadas e que teriam preferência, “a) os filhos de operárias; b) os órfãos de mãe; c) os filhos de professoras” (Minas Gerais, 1924).

Ademais, os jardins combinavam tendências renovadoras para o século XX, propondo uma disciplina sem castigos às crianças e que direcionassem o papel da escola como espaço de cuidado e pautado em práticas formativas e morais com base nos valores sociais da época.

No que tange às escolas maternas, o Decreto determinava que elas eram destinadas a crianças de três a seis anos, de ambos os sexos, e deveriam oferecer cuidados assistenciais e básicos, voltados ao desenvolvimento físico, moral e intelectual. No currículo era previsto propostas que contemplassem jogos, brincadeiras, cantigas, embora muitas vezes essas práticas fossem compreendidas “como instrumento de controle e de disciplina dos corpos dos alunos, contribuindo para a instalação de uma certa ordem escolar” (Vago, 1997, p. 89) e não como

atividades voltadas à valorização e ao respeito da corporeidade das crianças. Além disso, incluíam-se princípios da educação moral, com deveres para com Deus e os homens. Assim como nos jardins de infância, seriam admitidas as crianças “[...] mediante prova de vacina contra varíola e isenção de moléstia contagiosa incurável ou repulsiva” (Minas Gerais, 1924).

Logo à frente, o Decreto 7.970, promulgado em 15 de outubro de 1927, trouxe o regulamento do Ensino Primário de Minas Gerais, implementado por Francisco Campos. Apresentou um breve percurso quanto à educação das crianças menores de seis anos, sendo, novamente, divididos em jardins de infância e escolas maternais. Os jardins eram compostos por um programa com experiências preparatórias para o ensino primário. Em contrapartida, dessa vez, as escolas maternais orientavam práticas educativas, métodos e princípios semelhantes aos jardins de infância, todavia, cogitado para atender o mercado de trabalho. Vê-se no art. 248 que “as Escolas Maternaes se destinam à educação de creanças de 4 a 6 annos, filhas de operarios, devendo, para esse fim, funcionar de 7 horas da manha ás 5 da tarde” (Minas Gerais, 1927).

Vale destacar neste Decreto o art. 245, parágrafo único, que menciona:

o ensino dos Jardins de Infancia é facultativo e sómente gratuito paa os alumnos notoriamente pobres, pagando os demais uma taxa de matricula de 50000 por anno, que poderá ser satisfeita em 5 prestações eguaes, de dois em dois mezes” (Minas Gerais, 1927, n.p.).

No Brasil, em geral, as poucas instituições particulares e oficiais existentes no período republicano, conhecidas como jardins de infância, atendiam crianças entre quatro e seis anos de idade, em meio período, e traziam uma concepção pedagógica, a inserção na cultura e o preparo propedêutico para o ensino regular (Saveli; Samways, 2012). Embora houvesse a instalação de jardins de infâncias públicos, estes, em um primeiro momento, eram disputados pelas classes mais privilegiadas, e sua expansão ocorreu a passos muito lentos, visto que as instalações eram, sobretudo, destinadas às classes primárias em todo o país (Kishimoto, 1990).

É válido destacar que, no contexto dos movimentos educacionais, em especial o da Escola Nova, as verbas destinadas à educação das crianças frente à situação de analfabetismo que prevalecia eram extremamente baixas. Dessa forma, poucas eram as iniciativas educacionais destinadas para as crianças de zero a seis anos. Essas eram assistidas, sobretudo, pelas áreas da saúde (Kramer, 2003).

Os caminhos para o atendimento à infância a partir da década de 30 são marcados por uma neutralidade e contradições, por parte do Estado, visto que “há diferenças significativas no

que diz respeito aos setores que se devem responsabilizar pelo atendimento: ora a ênfase recai sobre a iniciativa oficial, ora sobre a particular, ora sobre ambas, ora sobre a própria população” (Kramer, 2003, p. 57). Dessa forma, evidencia-se um movimento de indefinição quanto ao papel do poder público na garantia dos direitos das crianças. Esta indefinição resultou em uma multiplicidade de órgãos com funções muito parecidas, fazendo com que as ações fossem vistas como fragmentadas, descontínuas e frequentemente assistencialistas.

Quanto aos anos de 1936-1937, com a instalação do Conselho Nacional de Educação, prevista pela Constituição de 1934, “este tinha como uma das principais atribuições, elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE), para ser aprovado pelo Poder Legislativo [...]” (Cury, 2016, p. 405), uma proposta de plano com estrutura, metas e proposições pedagógicas. Nele, é abordado na Parte II, Título I, Capítulo I, Seção 1ª que, segundo o art. 36 e 37, respectivamente,

O ensino pré-primário compreende a educação que for ministrada em jardins de infância ou escolas infantis, a crianças de 4 a 6 anos de idade, com o objetivo de adaptá-las ao meio social, pela inculcação de hábitos sadios, desenvolvimentos das capacidades de expressão e de coordenação sensorial-motriz.

O ensino pré-primário compete à família, a instituições particulares e, subsidiariamente, a instituições para esse fim criadas pelos poderes públicos.
Parágrafo único. As instituições de ensino pré-primário oficiais serão abertas nos bairros de habitação operária e deverão receber, de preferência, as crianças órfãs de mãe ou cuja mãe trabalha fora do lar (REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1949, p. 220).

Por conseguinte, nota-se que o sentido atribuído no artigo 36 apresenta um caráter mais impositivo e voltado para o disciplinamento e preparação para a ordem social, ao invés de enaltecer o viés da ludicidade e da formação integral da criança. No que diz respeito ao artigo 37, vê-se que a intencionalidade da oferta do ensino pré-primário era compensatória e assistencial e destinado ao atendimento das famílias cujas mães precisavam trabalhar. Nesse período, não se tinha como objetivo a universalização do ensino enquanto direito da criança. No entanto, segundo Cury (2016), o plano de 1936/37 não chegou a se consolidar plenamente, devido ao golpe do Estado Novo em 1937. Conforme Kramer (2003), enfatizava-se uma nova argumentação da formação de uma criança forte e preparada para um futuro melhor e para o As legislações ofereciam breves informações sobre o estabelecimento dessas instituições, sejam elas denominadas “jardim de infância”, “escolas maternais”, “pré-escola” e/ou “pré-primário”. Isso porque a atenção e a concentração de recursos por parte do Estado não estavam direcionadas às crianças pequenas, ainda que fosse desejo de alguns.

O Código do Ensino Primário de Minas Gerais, instituído pelo Decreto nº 3.508, de 21/12/1950 e que foi revogado pela Lei Estadual nº 2.610, de 08/01/1962, dispõe sobre os

Jardins de Infância e as Escolas Maternais, ambos com atendimento destinado a crianças de 4 a 6 anos. Os fins educativos, métodos e princípios eram, novamente, o de preparar a criança cidadão do amanhã.

A Lei Orgânica do Ensino Primário, resultante do Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946, faz um único apontamento direcionado aos cursos de jardim de infância, em seu art. 6º: “Os cursos de jardim de infância se articularão com o curso primário elementar” (Brasil, 1946). Ou seja, as propostas pedagógicas desenvolvidas nos poucos jardins de infância existentes deveriam ser planejadas para preparar as crianças para seu ingresso no curso primário. Assim, baseando-se em atividades livres, lúdicas e concretas, mas ainda fortemente orientadas à adaptação à escola e à disciplina social, é possível observar que tais atividades apontavam uma concepção distorcida de ludicidade, longe de sua finalidade em si mesma, voltada para a instrumentalização por meio de condutas consideradas adequadas para o ingresso no ensino primário. Jogos, exercícios de linguagem, marchas, canto, atividades sensoriais e ocupações manuais eram organizados de modo a evitar comportamentos indesejáveis, como “tiques”, “a ociosidade” e “automatismos inúteis”.

Os Jardins de Infância eram dotados de organização própria, o ensino era facultativo e pago, exceto para as famílias “notoriamente pobres”, o que evidencia seu caráter seletivo e assistencialista. Em contrapartida, as Escolas Maternais eram destinadas, como aponta o art. 225, às “[...] filhas de operários devendo, para êste fim, funcionar de 7 horas da manhã, às 5 horas da tarde”.

Tratando-se do setor privado, Kramer revela que foi fundada a Organização Mundial para Educação Pré-Escolar (OMEP) em 1948, composta por “pessoas que dirigiam cursos pré-escolares particulares e/ou cursos particulares de formação de professores para o pré-escolar (Colégios Bennett e Jacobina)” (Kramer, 2003, p. 80). Em 1953, o comitê foi fundado no Rio de Janeiro e a organização atuava, de forma voluntária junto à UNESCO, no atendimento educacional das crianças de zero a sete anos, sem distinção de raça, classe social, religião ou nacionalidade.

A Organização era internacional, beneficente e não tinha vínculos, até então, com o governo. As formações realizadas, por meio de conferências e mesas-redondas, tinham ênfase nos processos de alfabetização, metodologias e didáticas para as moças que iriam trabalhar com crianças dessa faixa etária. Foi apenas em 1968 que foi firmado um convênio com o Ministério da Saúde, durante dois anos. Desse modo, Centros de Atendimento ao Pré-Escolar (CAPEs) foram surgindo em comunidades do Rio de Janeiro, onde alguns dirigentes adotavam posturas assistencialistas, sendo justificadas pelo fato das “crianças de classes desfavorecidas nada

trazem de casa e precisam, conseqüentemente, ser preparadas para a escola” (Kramer, 2003, p. 82).

Com a sanção das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), instituída pela lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, foi destinado um capítulo à educação pré-primária, em seus artigos 23 e 24:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (Brasil, 1961).

Cury e Ferreira (2010, p. 2) destacam que “[...] a legislação educacional fazia breves e genéricas referências a escolas maternas ou jardins de infância em geral sob a rubrica de pré-primário [...]”. Assim sendo, traduzia-se em seus ordenamentos jurídicos o caráter de sua não obrigatoriedade, e conseqüentemente, o descaso frente a sua forma de organização.

A Lei nº 2.610, de 08/01/1962, que dispõe sobre o código do Ensino Pré-Primário e Primário para o Estado de Minas Gerais, aponta que, segundo o art. 43 “A educação pré primária será ministrada às crianças maiores de 4 (quatro) anos, constituindo uma categoria de ensino” (Brasil, 1962). No capítulo II, seção I, do Curso Pré-Primário, estabelece as finalidades para essa etapa da educação, envolvendo um cuidado para a saúde, alimentação, **o lazer, o descanso**, favorecer um espaço acolhedor e seguro (Grifo nosso). O Art. 51 da Lei apresenta que o curso de jardim de infância “tem por finalidade preservar a rigidez física e psíquica da criança”, sendo o lazer voltados para práticas de recreação e o descanso para os momentos de repouso e sono. Além de referir uma atenção ao disciplinamento e preparo para o ensino primário, por meio de exercícios, estímulos e aprendizagens sociais e emocionais.

Conforme indica Kramer (2003), sob a denominação de Programa de Proteção ao Pré-Escolar, o Departamento Nacional da Criança tinha como proposta a criação de Centros de Recreação, defendendo que o atendimento às crianças deveria ser prioritariamente realizado pelos setores médicos. Na década de 1960, o Departamento passou por um processo de enfraquecimento e foi incorporado ao Ministério da Saúde, o que evidencia o caráter assistencial e médico atribuído ao cuidado infantil.

Dez anos após a instituição da LDBEN de 1961, a reforma de ensino nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, foi sancionada. Entre os principais pontos da lei, destacam-se a obrigatoriedade e a universalização do ensino de 1º

grau. Além disso, houve uma ênfase no preparo dos estudantes para darem continuidade aos estudos para a formação técnica e para atuação no mercado de trabalho. Todavia, observa-se que o ensino pré-primário foi novamente objeto de um só artigo bastante genérico, deixando essa atribuição para o princípio federativo. A alteração da lei de 1961, em 1971, fazia uma única menção sobre a educação das crianças pequenas no artigo 19º parágrafo 2º: "Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes" (Brasil, 1971).

Segundo Kishimoto (1990), a proposta era que o Estado priorizasse o 2º grau. Saveli e Samways (2012, p. 57) reforçam também que

a reforma de ensino lei 5692/71 retrocede sobre o papel do Estado no atendimento da criança, na etapa da educação infantil, e procura passar o problema para a iniciativa privada, estimulando a ampliação das escolas particulares no atendimento à criança de zero a seis anos de idade.

No que diz respeito ao Decreto nº 69.450/1971, que regulamenta o artigo 22 da LDB de 1961, a Educação Física, com caráter desportivo e recreativo, torna-se parte integrante do currículo escolar em todos os níveis de ensino. Embora não especifique diretamente da educação infantil, as finalidades deste são voltadas ao desenvolvimento físico, moral, cívico e social. No art. 3º, dispõe que a Educação Física caracterizar-se-á

I - No ensino primário, por atividades físicas de caráter recreativo, de preferência as que favoreçam a consolidação de hábitos higiênicos, o desenvolvimento corporal e mental harmônico, a melhoria da aptidão física, o despertar do espírito comunitário da criatividade, do sendo moral e cívico, além de outras que concorram para completar a formação integral da personalidade (Brasil, 1971).

Dessa forma, é preciso levar em consideração que a recreação aparece dentro de uma lógica normativa própria da ditadura militar, subordinado a objetivos formativos e comportamentais. Sousa (2004) reflete que o jogo também passou a compor o programa do Ensino Primário, em que as crianças poderiam desenvolver coletivamente a memória, a habilidade, destreza, etc. para a concretização de um resultado esperado: a eficiência para a vida em sociedade (Sousa, 2004). A prática escolar da Educação Física também foi pensada para o "desenvolvimento da lateralidade, do equilíbrio, do tônus muscular, da coordenação motora, da expressão corporal, da percepção espaço-temporal", adoção de princípios da psicomotricidade como orientadores da educação física, evidenciando como os jogos e brincadeiras já vinham aparecendo de modo secundarizado.

Com um panorama desde a República e seus ideais modernos e de progresso, que permitiram a transição do país para outro modo de produção, de uma economia agrária para um modelo fabril e industrial, as crianças passaram, no decorrer de uma trajetória histórica, a serem vistas como futuros adultos da nação e, por isso, deveriam ser educadas desde pequenas e estarem sob a responsabilidade do Estado. Sendo assim, a educação no início do século XX passou de caráter meramente assistencialista (do cuidar, higienizar, alimentar) e/ou meramente escolarizante, no que diz respeito ao preparo das crianças para o ensino primário, para a compreensão de uma indissociabilidade entre cuidar e ensinar. Além de preparar a criança para ser o futuro trabalhador do país. Por este último motivo, a brincadeira passou a ser fundamental na escola, pois era ela quem permitia à criança apreender as regras sociais e a obediência (Sousa, 2004).

De acordo com Kramer (2003), é perceptível que o histórico de atendimentos às crianças é marcado por controvérsias, problemas organizacionais, administrativos, mas sobretudo, pela forma estratificada como as crianças são encaradas. Ou seja, os problemas que envolvem a política do pré-escolar decorrem da fragmentação das questões que dizem respeito às crianças:

de uma ênfase acentuada na proteção da saúde, progressivamente as preocupações se voltaram para a assistência social e daí para a educação. Entretanto, essas tendências não foram englobando as anteriores; não houve uma ampliação da perspectiva com que se encarava o problema mas, ao contrário, uma ramificação gradativa do atendimento à infância (Kramer, 2003, p. 87).

Diante desse quadro, como aponta a autora, é importante destacar que a educação nesse período passa a assumir objetivos alinhados a interesses capitalistas, voltando-se para a formação do futuro trabalhador da nação.

4.2 O contexto da Educação Infantil com base na Constituição Federal: reflexões normativas e teóricas sobre o brincar

O marco histórico da Educação Infantil se deu, sobretudo, a partir da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988. No art. 205, referente à seção I, da Educação, declara: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Além disso, é preciso interpretar o artigo supracitado juntamente com o art. 227, que diz:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010) (Brasil, 1988).

Assim como posto por Silva e Strang (2020, p. 4), “a responsabilidade por garantir e oferecer educação, que é um direito de todos, é compartilhada pelo Estado, pela família e por toda a sociedade”. A Constituição Federal deixa evidente o direito à educação, algo que, anteriormente, não havia ainda sido alcançado, sobretudo na educação na pré-escola. Segundo Cury (2008, p. 295), “a educação básica é declarada, em nosso ordenamento jurídico maior, como direito do cidadão – dever do Estado”, sendo a educação infantil reconhecida como a sua primeira etapa, fundamental para o desenvolvimento integral da criança e alicerce para as subsequentes.

Silva (2020) apresenta que foi a partir da promulgação da constituição cidadã que novas discussões sobre o direito à educação das crianças pequenas foram sendo alavancadas, por meio dos estatutos, leis, diretrizes e documentos normativos para a garantia desse direito constitucional. Diante disso, no que tange à Educação Infantil, ficou declarado na referida escrita original da Constituição, art. 208, inciso IV: “ O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (Brasil, 1988).

Todavia, é preciso contextualizar, com base no ordenamento jurídico maior, que a Educação Infantil se apresenta como creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 5 anos), sendo a entrada à primeira uma decisão que cabe à família. Logo, não prevê obrigatoriedade para as crianças dessa faixa etária, mas cabe ao Estado ofertá-la. Isso fica evidente ainda no artigo 208 da Constituição, ao apontar no inciso I que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade” (Brasil, 1988). O artigo 23 da Constituição Federal também reforça, no inciso V, que é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação” (Brasil, 1988). Já o artigo 30 evidencia no inciso VI que compete aos Municípios “manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental (Brasil, 1988).

À vista disso, observa-se consonância com Cury e Ferreira (2010, p. 4):

posto que o pai não tem a obrigação de matricular o filho na creche, e sim na educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade (Art. 208, I da CF e lei n. 13.005/2014). No entanto, a partir do momento que manifesta o desejo de colocar a criança na creche, surge, em contrapartida, a obrigação do Poder Público (município) de oferecê-la em quantidade suficiente e qualidade.

Vale ressaltar que, mesmo que as legislações apresentem suas lacunas, não se pode desconsiderar que se trata de marcos fundamentais para a história das crianças brasileiras. Por isso, é necessário compreendê-las e buscar caminhos para sua efetivação (Cunha; Santos; Colina, 2021). De certa maneira, isso tem sido realizado, seja no âmbito coletivo e/ou individual, conforme referem-se Cury e Ferreira (2010, p. 5):

É certo que o reconhecimento legal do direito à educação infantil – creche – por si só não traria tanta discussão no âmbito do Poder Judiciário, se não fosse a legitimação conferida pela lei ao Ministério Público e Defensoria Pública para buscar a garantia e efetividade do direito através de ações judiciais individuais e coletivas. Assim, além dos pais ou responsáveis, o Ministério Público e a Defensoria Pública também passaram a atuar para fazer valer os direitos previstos na Constituição Federal no que diz respeito à educação, e em especial, com a educação infantil.

Após a Constituição Federal de 1988, foi sancionada a Lei 8.069, de 13 de junho de 1990, legislação que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). No ECA foram apresentadas uma série de notas sobre os avanços que refletem na vida das crianças e adolescentes, no que tange o direito à educação, liberdade, saúde, à cultura, lazer, entre outros, visando desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No art.16, ao tratar do direito à liberdade, o Estatuto assegura no inciso IV o direito de “brincar, praticar esportes e divertir-se”, reforçando a importância da dimensão da brincadeira na infância.

Rizzini (1997, p. 32) aponta que

o Estatuto da Criança e do Adolescente foi considerado um avanço jurídico e social em relação à infância e à adolescência, por encarar a vida das crianças e jovens em sua plenitude (em seu direito à vida, à educação regular, à saúde, ao carinho familiar e à assistência social); o Estatuto legitimou a cidadania como um direito de crianças e a sua promoção como um dever do Estado e da sociedade. A prática, no entanto, ainda aponta para os preconceitos, para a marginalização e o descaso com a vida da maior parte das crianças e jovens do país.

Mais adiante, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, foi reconhecida, pela primeira vez na história, a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, prevista no art. 29. Esse reconhecimento se fez necessário para o fortalecimento dessa etapa e para promover o direito ao acesso, à permanência e à

qualidade da educação ofertada. Dentre suas finalidades, estão previstas “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (Brasil, 1996).

Logo, a Educação Infantil deixou de ser compreendida como uma etapa que promove uma dicotomia: um caráter meramente assistencial, nas creches, e práticas educativas para as crianças, na pré-escola, como havia sido assimilada no decorrer do século passado. Silva (2020) aponta que a LDBEN (Brasil, 1996) trouxe princípios indissociáveis do cuidar e do educar, e que as escolas de Educação Infantil devem assumir uma nova postura e responsabilidade para promover o desenvolvimento em todas as dimensões da criança, evidenciando-a como participante ativa da sociedade em que vive. Ainda sob a ótica do autor,

[...] a educação infantil brasileira passa a ter como foco o desenvolvimento integral da criança como indivíduo na sociedade onde vive, abordando ainda, o cuidado relacional, onde a criança estará se socializando com o ambiente que a cerca; cuidado individual, onde a criança deverá aprender sua peculiaridade em relação aos outros; no geral, a escola deveria estar apta a observar, e assim, cuidar de cada criança como “ser único” e “ser social” conjuntamente [...] (Silva, 2020, p. 375).

Outro passo importante para com a educação das crianças pequenas brasileiras foi a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em 1998, sendo o primeiro documento oficial desenvolvido que orientou a prática pedagógica da Educação Infantil. Esse referencial integrou uma série de referências e orientações que foram norteadores para as práticas docentes e para a garantia de aprendizagem, servindo de base para discussões entre profissionais da educação atuantes nas creches, entidades equivalentes ou pré-escolas (Brasil, 1998).

O RCNEI apresentou, pela primeira vez, as concepções de criança; trouxe considerações sobre as creches e pré-escolas; as integrações das funções de educar e cuidar; abordou o brincar, embora não tenha se concentrado especificamente nele; as aprendizagens em situações orientadas; o perfil profissional do professor de Educação Infantil, a organização do referencial, os objetivos gerais da Educação Infantil, entre outros. Sua construção foi pensada

Considerando e respeitando a pluralidade e diversidade da sociedade brasileira e das diversas propostas curriculares de educação infantil existentes, este Referencial é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades. Seu caráter não obrigatório visa a favorecer o diálogo com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das instituições, sejam creches, pré-escolas ou nos diversos grupos de formação existentes nos diferentes sistemas (Brasil, 1998).

No que tange ao brincar, o documento o descreve enquanto uma linguagem infantil e que suas manifestações, ocorridas via gestos, sinais, por meio dos objetos utilizados e os espaços em que são vivenciados, são ressignificados no plano da imaginação: “ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando.” (Brasil, 1998, p. 27). Para isso, o principal indicador da brincadeira são os papéis que elas assumem, agindo de modo não-literal, transferindo e substituindo situações reais, vivenciados por elas no cotidiano, por novas ações, de acordo com a postura que elas incorporam naquela dada situação. O professor deve ter consciência de que são nessas situações que as crianças vivenciam o brincar espontâneo e imaginativo, com fim em si mesmo.

Tais situações vivenciadas no plano real e que são transformadas durante esse brincar não surgem sem um contexto. Logo, tudo parte de um conhecimento proveniente do real, de uma imitação de um adulto ou ainda, de experiências vivenciadas na família ou em outros espaços no qual ela faz parte. Ou seja, “é no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações” (Brasil, 1998, p. 27-28).

Cabe destacar que

[...] Não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças (Brasil, 1998, p. 29).

Além disso, o Referencial aponta como o brincar se apresenta por meio de categorias de experiências, de acordo com os recursos predominantemente implicados. As três modalidades principais do brincar se agrupam nos contextos do faz-de-conta, nos jogos de construção e nos jogos com regras, em que a(o) docente é a figura responsável por estruturar, oferecer e organizar materiais, espaços e tempos para o brincar.

O brincar como meio para a aquisição da aprendizagem, também fica exposto no RCNEI, mas é abordado de modo diferente, sendo os jogos, principalmente os que apresentam regras, considerados como as atividades didáticas. Entretanto, um alerta é feito: “é preciso, porém, que o professor tenha consciência que as crianças não estarão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão” (Brasil, 1998, p. 29).

Para Silva (2020, p. 377) “[...] houve progressos na educação infantil brasileira, com a chegada do RCNEI, pois até então não existia nenhuma referência curricular que norteasse a

práxis docente na educação infantil em todo o território nacional [...]”. Todavia, para o mesmo autor, é preciso considerar as críticas que sucederam a partir de sua elaboração, visto que a proposta não foi desenvolvida em diálogo com ampla participação dos professores e especialistas da educação. Indubitavelmente, para o campo do brincar, o documento apresentava inovações e avanços ao reconhecer a importância da participação das crianças na construção dos jogos e brincadeiras.

Em contrapartida, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), regulamentadas pela Resolução nº 1/1999 (CNE), foram as primeiras a reunir princípios, fundamentos, normas e procedimentos realizados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para conduzir as políticas públicas e as propostas pedagógicas e curriculares nas creches e pré-escolas. De acordo com Silva (2020, p. 378), “as DCNEI delineavam com maior ênfase às definições de Educação Infantil, criança, currículo e proposta pedagógica, explorando mais amplamente os conceitos de Educação Infantil e da Proposta Pedagógica”.

Quanto ao seu objetivo, trata-se de

garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2010).

Para isso, as DCNEI’s (Brasil, 2010) apontam que a construção curricular deve ter práticas pedagógicas para a educação infantil voltadas à integração do brincar e das interações, sendo eixos norteadores que devem ser garantidos nas experiências das crianças de zero a cinco anos.

Além disso, o documento deixa evidente que a elaboração da proposta curricular ocorre de maneira autônoma e que cada estabelecimento de ensino deverá avaliar como ela será desenvolvida, respeitando suas características, identidades, particularidades pedagógicas e a participação coletiva. Todavia, trata-se de diretrizes, ou seja, formas de organização que vão, por meio de normas, guiar o desenvolvimento da Educação Infantil, mas que, como Silva (2020) refere, não deixam de apresentar seu caráter mandatário, em comparação ao próprio RCNEI.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011)⁵, instituído pela Lei nº 010172/2001, é outra medida que também aborda sobre a educação das crianças pequenas. Com um capítulo voltado para a educação infantil, o Plano apresenta um diagnóstico, diretrizes e vinte e seis objetivos e metas dessa etapa da educação básica em um recorte de dez anos.

⁵ O Plano Nacional de Educação teve vigência de 2001 a 2011, <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>

Em síntese, o documento aborda a educação das crianças entre 0 a 6 anos como direito e prioridade de políticas públicas, com destaque na ampliação da oferta de vagas, a universalização do atendimento às crianças de 4 a 6 anos até 2011, ampliação ao atendimento nas creches, em pelo menos 50%, para crianças de até 3 anos, elaboração de parâmetros de qualidade, assegurando ambientes adequados, materiais pedagógicos e recursos preparados e, ainda, que todos os docentes da Educação Infantil tivessem formação em nível superior. Embora houvesse avanços nas metas, não existe um apontamento voltado para a brincadeira e sua importância para as crianças pequenas nas escolas de educação infantil. Além disso, há vários outros desafios que permaneceram e que seriam realizados para a confecção do PNE seguinte.

Posteriormente, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), instituído pela Lei nº 13.005/2014 e com duração decenal, apresenta “10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira neste período e estabeleceu 20 metas a serem cumpridas na vigência” (Brasil, *s/d*) e uma série de estratégias. Outrossim, como consta no inciso I do art. 7º do PNE, “caberá aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PNE” (Brasil, 2014).

Segundo Silva (2023, p. 33)

O PNE é considerado uma política pública educacional que estabelece as metas e estratégias para o cumprimento decenal. Essa política pública pode ser conceituada como um plano de trabalho, um planejamento que pode envolver períodos maiores ou menores, uma vez que essas políticas são constituídas por ciclos e avaliações periódicas.

Reconhecendo a atualidade das metas do PNE (2014-2024) gostaria de destacar algumas situações ainda preocupantes. A meta 1 visava universalizar até 2016 a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade, e tinha como objetivo ampliar a cobertura da educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência, mas ainda não foi alcançada. Tendo como base o relatório do 5º Ciclo de monitoramento do PNE, divulgado no ano de 2024, a meta 1 é apresentada por meio de dois indicadores, como é mostrado no Quadro 3:

Quadro 3 – Monitoramento da meta 1 por meio dos Indicadores 1A e 1B

INDICADOR	DESCRIÇÃO
1A	Percentual da população de 4 a 5 anos que frequenta a escola ou creche.
1B	Percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta a escola ou creche.

Fonte: Elaborado pela Autora com dados extraídos de Brasil, 2024.

Os dados obtidos no relatório apontam que o atendimento às crianças de 4 a 5 anos - indicador 1A- registrou, em 2022, uma taxa de cobertura de 93,0%. Ou seja, a meta ainda não foi plenamente alcançada, mesmo após oito anos da previsão inicial. O relatório de monitoramento justifica que, entre as razões para esses dados, o contexto da pandemia de covid-19 influenciou de forma significativa esse atendimento, uma vez que as crianças dessa faixa etária tiveram suas participações afetadas nos sistemas de educação formal, visto que as escolas permaneceram fechadas.

Segundo dados apresentados no referido documento, “para que a Meta 1 do PNE seja alcançada, é necessário incluir mais 425 mil crianças no sistema educacional” (Brasil, 2024, p. 35). No que tange ao indicador 1B, os dados disponíveis no relatório apontam um percentual de 37,3% de crianças de 0 a 3 anos atendidas em creches, entre 2013 e 2022, representando cerca de 4,4 milhões de crianças frequentes em creches ou escolas. Sendo assim, até o presente momento, a meta de pelo menos 50% ainda não foi alcançada, tendo como uma de suas razões o reflexo da pandemia de COVID-19.

Neste Plano também não há uma identificação para a dimensão da brincadeira enquanto meta e/ou estratégia para as crianças da primeira etapa da educação básica.

A Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte, promulgada em 21 de março de 1990, é a mais importante do município, sendo regida em conformidade com os princípios da Constituição Federal e do Estado de Minas Gerais. No que tange o capítulo V, *da Educação*, discorre sobre os princípios apresentados para o segmento aqui em questão:

Quadro 4 – Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte (LOMBH) referentes à educação pré-escolar

Artigo	Trecho da Lei
Art. 157	A educação é direito de todos, dever do Poder Público e da sociedade. O dever do Município implica a garantia de: II — atendimento obrigatório e gratuito em creche e pré-escola, para crianças de 0 a 6 anos, em horário integral, com acesso automático ao ensino de primeiro grau
Art. 158	Na promoção da educação pré-escolar e do ensino de primeiro e segundo graus, o Município observará os seguintes princípios: I — igualdade de condições para acesso e permanência; II — liberdade de ensinar, aprender; III — pluralismo de ideias; IV — gratuidade no ensino público e programas suplementares;

	<p>V — valorização dos profissionais do ensino (plano de carreira, piso salarial, concurso público);</p> <p>VII — garantia de padrão de qualidade;</p> <p>§2º — acesso ao ensino obrigatório e gratuito, bem como atendimento em creche e pré-escola, é direito público subjetivo;</p> <p>§4º — o Município deve recensear crianças em idade de creche e pré-escola e zelar pela frequência;</p> <p>§5º — manutenção dos programas de educação pré-escolar e ensino de primeiro grau com cooperação técnica e financeira da União e do Estado</p>
Art. 159	<p>Para o atendimento de crianças de zero a seis anos de idade, o Município deverá:</p> <p>I - criar, implantar, implementar, manter, orientar, supervisionar e fiscalizar as creches;</p> <p>II - atender, por meio de equipe multidisciplinar, composta por professor, pedagogo, psicólogo, assistente social, enfermeiro e nutricionista, às necessidades da rede municipal de creches;</p> <p>III - propiciar cursos e programas de reciclagem, treinamento, gerenciamento administrativo e especialização, visando à melhoria e ao aperfeiçoamento dos trabalhadores de creches;</p> <p>IV - estabelecer normas de construção e reforma de logradouros e dos edifícios para o funcionamento de creches, buscando soluções arquitetônicas adequadas à faixa etária das crianças atendidas;</p> <p>V - estabelecer política municipal de articulação junto às creches comunitárias e às filantrópicas.</p> <p>§ 1º - O Município fornecerá instalações e equipamentos para creches e pré-escolas, observados os seguintes critérios:</p> <p>I - prioridade para as áreas de maior densidade demográfica e de menor faixa de renda;</p> <p>II - escolha do local para funcionamento de creche e pré-escola, mediante indicação da comunidade;</p> <p>III - integração de pré-escolas e creches.</p> <p>§ 2º - A gestão democrática das creches públicas observará o disposto no art. 158, X, no que couber.</p> <p>§ 3º - Cabe ao Poder Público o atendimento, em creche comum, de criança portadora de deficiência, oferecendo recursos e serviços especializados de educação e reabilitação.</p> <p>§ 4º - A execução da política de atendimento em creche pública é de responsabilidade de organismo único da administração municipal.</p>

Fonte: Elaborado pela Autora com dados obtidos na Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte (2025).

Diante disso, é reforçado na lei a obrigação formal do município atender, de forma gratuita e universal, creches e pré-escolas em período integral, além de estabelecer padrões de qualidade, valorização dos profissionais, e a condição de que esse atendimento é um direito individual das famílias.

Em seguida, partindo do PNE 2014-2024, estabeleceu a obrigatoriedade de elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular como parte do cumprimento de suas metas, em 2017 foi homologada a BNCC, documento de caráter normativo que se aplica à educação escolar, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. A homologação ocorreu por meio da Portaria de nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017 e, desde então, tem definido o conjunto de aprendizagens essenciais que todo estudante deve adquirir ao longo do seu processo de formação.

Todavia, de acordo com Silva (2020, p. 380)

O processo de construção foi permeado de tensões e críticas. Iniciando pela proposta preliminar, ou seja, a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

teve por objetivo indicar quais os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as três etapas de educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), assim, compreendemos que a construção da BNCC foi configurada pela participação social, ainda que não de forma ampla.

Silva (2020) aponta que a primeira versão foi permeada por um processo de discussões e divergências entre o então Ministro de Educação, Renato Janine Ribeiro, e a comissão responsável por algumas questões metodológicas do documento. Com a reforma ministerial no governo da então presidente Dilma Rousseff, Ribeiro saiu passando a ocupar o seu lugar Aloizio Mercadante. Com isso, algumas adaptações e inserções de conteúdos de interesse da União foram postas na segunda versão, publicada em maio de 2016. É válido ressaltar que somente a partir da segunda versão que outros profissionais da educação, como gestores, docentes, especialistas da área e entidades educacionais se envolveram e trouxeram contribuições nos debates realizados no país sobre o documento.

Diante desse contexto de mudanças, a elaboração da BNCC sofreu várias alterações internas, atrasos nas plenárias, conflitos e um reflexo proveniente do impeachment de Dilma Rousseff, resultando na troca de comando no Ministério da Educação. Em 2017, a terceira versão do documento foi divulgada pelo MEC, ainda com vários pontos que precisavam de melhorias (Silva, 2020).

Fonseca (2018) ressalta como a BNCC se constituiu a partir de normativas anteriores, como a própria Constituição Federal de 1988, A LDBEN nº 9.394/1996, as DCNEI, o PNE de 2014-2024 e a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Sendo assim, a Base não anula as legislações anteriores, mas se configura como documento mais recente, de caráter obrigatório e que deverá orientar as propostas curriculares de todas as escolas, sejam elas públicas ou privadas do Brasil, inclusive para a etapa inicial do ensino.

4.3 A Base Nacional Comum Curricular, a Educação Infantil e o brincar

A etapa da educação infantil definida pela BNCC se constituiu tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) e a Resolução CNE/CEB nº 5/2009. Com isso, o RCNEI (1998) foi abandonado, e todo o trabalho dos consultores deixou de ter relevância; além disso, a proposta por eles apresentada, considerada mais rica, também não teve repercussão nas escolas. Dessa forma, os RCNEI's permanecem sobretudo como referência histórica, já que a BNCC consolidou uma concepção mais padronizada, organizada em um único documento de referência nacional para orientar a aprendizagem escolar.

Por sua importância para a discussão proposta neste estudo, destaca-se, *a priori*, no texto introdutório do documento da Base, que as crianças são compreendidas enquanto

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, 2017, grifo meu).

Essa visão da criança como sujeito ativo, participante na produção cultural e na criação do conhecimento é defendida ao longo da redação da BNCC. Contudo, embora esse discurso esteja presente no texto do documento, tal concepção se fragiliza quando passa a prescrever o que as crianças devem vivenciar, experimentar e aprender. A BNCC se estrutura por meio dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, dos campos de experiências, dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil, bem como dos eixos das interações e das brincadeiras.

Esses eixos são compreendidos como “experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (Brasil, 2017).

Cury, Reis e Zanardi (2018) destacam que o documento normativo se dedica excessivamente descrever o que seria desejável em termos de desenvolvimento e aprendizagem infantil. Essa descrição define o que a criança deve vivenciar e experimentar, tendo como base os eixos das interações e brincadeiras, os direitos de aprendizagem e os campos de experiências. Essa orientação prescritiva tende a uma padronização das práticas e desconsidera as especificidades locais, além de limitar a autonomia docente na condução das propostas pedagógicas. Como consequência, a BNCC corre o risco de se comprometer em uma lógica curricular descontextualizada, aproximando-se da ideia de que basta organizar direitos de aprendizagem, campos de experiências e objetivos para que a educação se transforme. Todavia, como ressalta Neira (2008, p. 50):

A escola, a sala de aula e toda espécie de relações que nelas se dão, como se sabe, sofrem as influências da sociedade mais ampla, o que permite inferir que, ao se "mudar o método", altera-se, apenas, uma pequeníssima parcela do complexo processo educacional, interfere-se pouco no resultado final. Como exemplo trivial, basta recordar que os temas e conteúdos relevantes em uma determinada comunidade ou escola talvez não sejam objeto da mesma atenção em outras realidades. A isso poder-se-iam acrescentar, ainda, as características dos/as alunos/ as, as representações que possuem sobre o que se pretende ensinar, o contexto no qual a escola está inserida e as demais dimensões do fenômeno educativo.

É possível notar, conforme a Base apresenta, os conceitos sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil para as crianças que vivenciam a Educação Infantil: o direito de conviver, de brincar, de participar, de explorar, de expressar e de conhecer-se:

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Brasil, 2017, p. 38).

Tais direitos asseguram, segundo a Base,

as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2017, p. 37).

Ao tratar dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no item “brincar”, o documento parece reconhecer a importância dessa experiência no cotidiano das crianças, mencionando sua ocorrência em diversas formas, tempos e espaços. No entanto, essa valorização ocorre de modo limitado, uma vez que o brincar se enquadra em um instrumento pedagógico controlado e padronizado, um meio para a aquisição da aprendizagem, como exaustivamente discutido neste trabalho. Dessa forma, se percebe uma falta de espaço para se tratar de outras culturas ou para um brincar imprevisível, espontâneo, vivido de forma subjetiva e partilhado entre os envolvidos. Ou seja, isso acaba por limitar a brincadeira, moldando-a para

atender a expectativas institucionais dentro de um padrão, por vezes sem criatividade e atento à outros interesses que não os das crianças, como do próprio sistema capitalista.

É válido ressaltar que para Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 103)

as ênfases nos processos de aprendizagem através da descoberta, exploração e brincadeira foram associadas a abordagens de *laissez-faire*, com menos atenção às experiências e os conhecimentos delas decorrentes, em torno das quais os currículos para as crianças deveriam ser tipicamente construídos e os resultados articulados.

Além disso, embora a BNCC destaque que “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (Brasil, 2017, p. 39), é preciso que as(os) docentes desse segmento desenvolvam uma intencionalidade pedagógica e autonomia em suas práticas. Logo, reproduzir simplesmente o que está posto nos documentos oficiais não deveria ser uma opção, mas sim, refletir criticamente esses modelos e adaptá-los de acordo com as necessidades das nossas crianças e das(os) docentes.

Cury, Reis e Zanardi (2018) também apontam que a BNCC apresenta uma seleção comprometida com objetivos econômicos e sociopolíticos de longo prazo e o eurocentrismo como direitos de aprendizagens, sendo uma delas a antecipação do processo de alfabetização para a Educação Infantil, responsabilizando e pressionando os professores e as escolas públicas para assegurar que as crianças possam alcançar metas educacionais. Dizem os autores que:

a BNCC traz uma concepção de currículo travestida de direitos de aprendizagem que, sob a ótica tecnicista e meritocrática, constituem-se em deveres de aprendizagens. Obviamente não é possível reduzir toda a complexidade do currículo às prescrições contidas no documento homologado pelo (ocupante do cargo de) Presidente da República em 2017 (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 66).

Outro ponto que é necessário ressaltar diz respeito aos campos de experiência apresentados na BNCC e que devem orientar o trabalho docente, sendo estes: *O eu, o outro e o nós*, que foca na interação, no diálogo e cooperação com os pares e os adultos e no desenvolvimento individual e social a partir de suas primeiras experiências na família, escola e coletividade; *Corpo, gestos e movimentos*, que apresenta que é pelo corpo que a criança explora o mundo a sua volta e enfatiza o desenvolvimento da coordenação motora, das expressões corporais e suas devidas potencialidades; *Traços, sons, cores e formas*, que enfatiza a vivência por meio das linguagens artísticas, como a pintura, desenho, colagem, a música, o teatro, entre outras; *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, que incentiva a participação e o envolvimento

das crianças por meio das diversas manifestações da linguagem e *Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações*, que aborda sobre a exploração e compreensão dos fenômenos naturais, matemáticos, científicos e suas relações com o uso do espaço e do tempo (Brasil, 2017).

Ao prescrever o que será desenvolvido em cada um dos campos, é possível reconhecer que todo o conjunto do documento apresenta uma limitação para o professor, com base em uma exposição detalhada dos conceitos abordados em cada seção escrita, sendo consideradas

[...] afirmações genéricas e pretensamente autoexplicativas, como por exemplo a ideia de cuidar e educar, ou ainda, a ideia de campos de experiência, ambas conceitualmente não desenvolvidas, além de uma sensível ruptura entre os cânones da Educação Infantil e do ensino fundamental, operando por uma ruptura no modo de educar as crianças (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 107).

Nestes campos também são estabelecidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem trabalhados nas creches e pré-escolas. Todavia, Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 84) refletem que

trata-se, pois, de uma visão instrumental, que serve para organizar não só o que a criança deverá aprender como também controlar o trabalho docente. Entende-se, desse modo, o aparecimento no documento da Base a identificação dos campos de experiência e objetivos de aprendizagem por um código alfanumérico, preparando os indicadores que servirão ao controle, abrangendo a condição de uma avaliação objetiva tanto da criança como de cada professor, delimitando o que se alcançou na aprendizagem individual e o que se deu conta de ensinar.

Sendo assim, compreende-se que os fundamentos do documento normativo são constituídos por meio de um planejamento rígido, e que retira a autonomia didático-pedagógica do docente e a criticidade no seu constante processo de formação. Isso muitas vezes se dá por meio de práticas de “apostilamento, com apoio em manuais e livros didáticos, muitos deles em versão ultrapassada e tradicional” (Barbosa; Silveira; Soares, 2019, p. 84). Para Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 118) “a linguagem escrita se sobrepõe às diferentes formas de expressão das crianças e jovens, gerando não apenas o empobrecimento da experiência dos mais jovens como também dos próprios profissionais da educação”.

Como consequência do cumprimento pré-estabelecido dos objetivos para cada faixa etária, as(os) docentes se veem obrigadas(os) a planejar suas atividades ao longo do ano letivo usando a BNCC como sua principal referência. Ou seja, ainda que a brincadeira esteja presente e seja valorizada enquanto experiência para as crianças, compreende-se que ela está

implicitamente associada a uma ação de registro escrito referenciada no que os documentos orientam.

Neste sentido, a promulgação da BNCC permitiu a construção dos currículos estaduais, como foi o caso do Currículo Referência de Minas Gerais, um documento que constituiu-se a partir dos fundamentos presentes na Constituição Federal (CF/1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), no Plano Nacional de Educação (PNE/2014), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) e com características que lhe são próprias, oriundas de diferentes “povos, culturas, territórios e tradições existentes em nosso estado” (Minas Gerais, 2018). Sua construção é “resultado do regime de colaboração estabelecido entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEEMG e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais, seccional Minas Gerais - UNDIME/MG” e contou com a participação de docentes em todo o Estado de Minas Gerais (Minas Gerais, 2018).

Seguindo a mesma linha, em 21 de agosto de 2024 foi publicada a portaria da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED) N° 252/2024, que instituiu o Currículo Referência de Minas Gerais como referencial curricular do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Apresentando a especificidade da educação infantil, “[...] a Base Nacional Comum Curricular trouxe aos estados e municípios uma grande responsabilidade: na construção de um currículo referência, norteador das ações pedagógicas para todo o território estadual” (Minas Gerais, 2018, p. 27).

Desse modo, o documento do estado estabelece um padrão curricular que orienta as ações pedagógicas das instituições de educação infantil em Minas Gerais, propõe o aperfeiçoamento das práticas docentes por meio da formação continuada e tem sua organização curricular estruturada em campos de experiências, assim como a BNCC. O que o diferencia é a definição dos grupos etários e de alguns dos objetivos de aprendizagem, que foram reorganizados com novos códigos ou elaborados de forma inédita. Um exemplo aparece no campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos”: na BNCC, o objetivo (EI01CG02), destinado aos bebês de zero a 1 ano e 6 meses, propõe “experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes”. Já no Currículo Mineiro, para o mesmo recorte etário e código, o objetivo é complementado: “experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes, percebendo seus limites e potencialidades”.

Embora o Currículo Mineiro venha para trazer especificidades, abordando um pouco mais da realidade de nosso Estado, “isso se constitui em grande desafio diante da

heterogeneidade da população inserida nas escolas e das próprias escolas, dos professores e do trabalho docente ali realizado” (Garcia-Reis, Callian, 2021, p. 7).

Diante disso, as vivências das brincadeiras em liberdade podem restringir-se aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento específicos, identificados pelos códigos alfanuméricos no documento, em vez de promoverem situações lúdicas no cotidiano das crianças, que é o foco deste estudo. Assim como posto por Neira (2008, p. 74),

Se o que se pretende é uma sociedade mais democrática, as práticas pedagógicas terão que ser inevitavelmente modificadas. As atividades escolares devem envolver-se com a análise e contextualização das práticas sociais existentes e disponíveis no panorama cultural da comunidade.

Nesse sentido, o argumento de Neira explicita a tensão existente entre uma base centralizada e padronizada, reduzindo as brincadeiras a objetivos específicos, e a necessidade de práticas pedagógicas que dialoguem com as experiências das crianças.

Sob essa ótica, embora a BNCC e o Currículo Mineiro defendam o brincar e o apontem como um direito, percebe-se como ele se apresenta como meio pedagógico e burocrático nestes documentos para orientar as práticas dos docentes para o desenvolvimento de competências e habilidades previsíveis. A brincadeira, quando aparece, muitas vezes é restrita e vinculada à verificação de objetivos de aprendizagem, perdendo seu caráter de imprevisibilidade, por vezes, até de ludicidade, já que tudo se torna previsível. Logo, é preciso resgatar o protagonismo da criança e de suas experiências lúdicas, e nada mais condizente que o professor, em sua prática, que detém autonomia e intencionalidade, atuar como o mediador que promova e garanta vivências para que a brincadeira aconteça, enquanto expressão subjetiva e inédita, não podendo ser estritamente vinculada ao que se prevê nestes documentos.

5 A FORMAÇÃO E AS PRÁTICAS DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS RELAÇÕES COM O BRINCAR

Neste capítulo, discute-se a formação e as práticas docentes na Educação Infantil, destacando que o curso de Pedagogia, responsável por formar professores e professoras que atuarão na primeira etapa da educação básica, deve ter como base sólida em seu processo formativo o brincar. Este fenômeno sociocultural precisa ser entendido como dimensão constitutiva da rotina e da experiência das crianças, não sendo um complemento, mas um modo próprio delas compreenderem o mundo, relacionarem-se e produzirem cultura. Como discutido no capítulo anterior, a trajetória da educação das crianças da primeira infância foi marcada por importantes avanços e conquistas nos marcos legais, os quais, certamente, se refletem na qualidade e na orientação desse campo formativo. É certo que há muito por se fazer neste segmento da educação, seja no acesso, permanência e qualidade, obrigação dos poderes públicos, mas também, no elo que, no dia a dia, materializa tais condições, é a docência bem formada.

Sendo assim, na Educação Infantil, marcada pela diversidade e por especificidades que lhe são próprias, exige-se a atuação de profissionais capacitados, capazes de atender com a devida qualidade às necessidades pedagógicas das crianças.

A priori, a formação docente para a atuação com as crianças no Brasil para a Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental aponta para o nível superior, sendo o curso de Pedagogia o percurso formativo para tal. Esse curso é orientado por várias regulamentações e legislações que fundamentam sua estrutura, objetivos e funções. Entretanto, a legislação aceita como formação mínima o curso normal médio, de modo a atender exigências desse país continental e com realidades diversas. Tal delimitação, seja para a desejabilidade do ensino superior, seja para aceitação mínima do curso normal médio, configurou-se por meio da sanção da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); o Parecer CNE/CP n. 5, de 13 de dezembro de 2005 e a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que reformulou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia; a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que dispõe das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores. Mais recentemente, soma-se a Resolução CNE/CP n. 4/2024, que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica e atualiza as normas anteriores.

A LDBEN prevê, em seu art. 62 que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017) (Brasil, 1996).

Tratou-se na LDBEN de uma implementação progressiva de tal artigo, uma vez que grande parte do professorado exerciam o trabalho docente apenas com a formação em magistério de nível médio. Com a nova LDBEN, os sistemas de ensino deveriam, em um prazo de dez anos, adequar os profissionais em exercício, incentivando a formação superior (Brasil, 1996, Artigo 87, § 4º). Segundo Gatti e Barreto (2009, p. 43),

Esse prazo foi importante na medida em que no Brasil, nessa época, a maioria dos professores do ensino fundamental (primeiros anos) possuía formação no magistério, em nível médio, havendo também milhares de professores leigos, sem formação no ensino médio como até então era exigido. Seriam necessários tempo, muito esforço e financiamentos para chegar a formar esses docentes em nível superior. Nos capítulos posteriores pode-se verificar o esforço realizado por administrações públicas nessa direção, com a ampliação dos cursos regulares e a oferta de programas especiais de formação de professores.

Embora o curso de magistério de nível médio ainda seja legalmente admitido, ele vem sendo progressivamente substituído pela formação superior em Pedagogia, tendo em vista que essa condição é essencial para assegurar os padrões de qualidade no ensino. Vê-se que essa mudança se evidencia em concursos públicos, com os planos de carreira já estabelecidos, e por meio das exigências das redes de ensino para atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, ao reformular as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia – licenciatura aponta, em seu art. 2º que

[...] aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Ferroni (2018) destaca que a Resolução orienta que o processo formativo inicial para os profissionais da educação deve ocorrer por meio de estudos teórico-práticos para a docência, para a coordenação e gestão escolar e ações educativas em outros contextos, possibilitando que, ao atuar na profissão docente, relacione os seus saberes tácitos com os conhecimentos específicos, adquiridos ao longo do curso de graduação. Diante disso, os contextos de ensino-aprendizagem, investigação e reflexão crítica devem fundamentar a formação, estruturada pelos

princípios da “[...] interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (Brasil, 2006) e que considerem, entre outros aspectos, a dimensão lúdica no exercício profissional, articulando a formação acadêmica com a pesquisa, a extensão e as práticas educativas.

Pietrobon e Ujiie (2024, p. 4) reforçam que

O curso de Pedagogia possui um enfoque humanístico, pois forma profissionais que irão trabalhar com pessoas, e nisto está toda forma de mediação, atenção, cuidado, afetividade, que se entrelaçam com os saberes e conhecimentos do campo curricular, profissional e pedagógico.

A Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica atualiza as normas de 2019 e de 2015, diz que a

formação de professores para a educação básica e estabelece, entre outros pontos, que cursos de licenciatura terão, no mínimo, duração de quatro anos, com 3.200 horas de carga horária. I - 880 (oitocentas e oitenta) horas dedicadas às atividades de formação geral [...]; II - 1.600 (mil e seiscentas) horas dedicadas ao estudo de aprofundamento de conhecimentos específicos, na área de formação e atuação na educação, [...]; III - 320 (trezentas e vinte) horas de atividades acadêmicas de extensão [...], desenvolvidas nas instituições de Educação Básica, lugar privilegiado para as atividades dos cursos de licenciatura [...]; e IV - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio curricular supervisionado, [...] distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, na área de formação e atuação na Educação Básica, realizadas em instituições de Educação Básica, segundo o PPC da instituição formadora (Brasil, 2024).

Nesse sentido, a Resolução organiza-se de maneira a garantir que futuros docentes tenham um processo formativo que contemple, de forma mais consistente, multidimensional e interdisciplinar, fundamentos teóricos, aprofundamento em áreas específicas, vivências de extensão e experiências práticas desde o início do curso, além do “[...] conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial” (Brasil, 2024). A formação inicial em Pedagogia é capaz de oferecer as bases para que o futuro educador desenvolva o conhecimento pedagógico necessário, e

[...] analise situações educativas ocasionadas no cotidiano, em situações de prática de ensino e estágios, por exemplo e com isso, sanar as possíveis dificuldades encontradas no decorrer da prática docente, preparando-se para enfrentar as transformações surgidas ao longo do campo educacional (Ferroni, 2018, p. 42).

Considerando que as crianças constroem suas maneiras de estar, entender e se relacionar com o mundo por meio do movimento, da investigação, da imaginação e das relações com o outro, Gomes (2018, p. 23) destaca que a formação de professores para a atuação na Educação Infantil

[...] supõe trazer esses elementos formativos em diálogo com a pessoa, com o sujeito que está sendo formado, de modo a responsabilizá-lo nos planos individual, mas também coletivo, com a formação das novas gerações, em especial, considerando que trata-se de educação de adultos que carregam histórias de vida e experiências a serem continuamente ressignificadas.

É válido destacar, com base em Tardif e Raymond (2000), que o conhecimento dos professores não se limita a conteúdos teóricos ou disciplinas aprendidas na universidade. Na prática docente, a experiência cotidiana é uma das fontes que estão diretamente relacionadas ao seu saber-ensinar, mas conectam-se também ao entusiasmo, a personalidade e ao amor às crianças. Para os autores, “os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos [...]” (Tardif, Raymond, 2000, p. 213). No presente estudo, tais saberes relacionam-se também ao acervo de brinquedos e brincadeiras vivenciados pelas docentes ao longo da vida, impactando sua percepção sobre a importância do brincar.

À vista disso, os saberes profissionais sobressaem o domínio de conteúdos sobre o desenvolvimento integral das crianças, as culturas infantis, a ludicidade, as metodologias de ensino e as formas de avaliação na Educação Infantil. Esses saberes abrangem também um olhar minucioso às diversidades das infâncias, e logo, de suas crianças, integrando às experiências e contextos de vida das docentes. Considera-se possível estabelecer uma relação entre o quanto uma docente brincou/brinca e a sua consciência da importância desse fenômeno para todos os sujeitos e histórias de vida, em especial, para as crianças.

No curso de Pedagogia, a Educação Infantil contempla discussões que articulam teoria e a prática com crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, conforme consta na Base Nacional Comum Curricular, BNCC (Brasil, 2017), que orienta a construção dos currículos escolares para a Educação Básica. Dentre as orientações previstas na BNCC sobre o trabalho docente, estão acompanhar as práticas e as aprendizagens das crianças, evidenciando a progressão ocorrida durante o período observado, de modo que tempos, espaços e situações possam garantir os direitos de aprendizagem de todas as crianças (Brasil, 2017).

É importante pontuar que

o papel do professor não é apenas trabalhar conhecimentos, mas também transformar os alunos. Para isso, faz-se necessário analisar e refletir acerca das práticas pedagógicas favoráveis a um pensamento reflexivo, que possa traduzir no cotidiano dos alunos as linguagens necessárias para sua atuação no âmbito da sociedade, de uma maneira mais crítica, autônoma e independente (Luttring, 2015, p. 13).

Dessa forma, ser professor/a de Educação Infantil implica uma docência centrada na criança, que brinca, se expressa, vê o mundo de forma singular e necessita do outro para se desenvolver (Silveira, 2021). Apesar dos avanços na formação de professores, cabe questionar:

“Será que os cursos de formação de professores englobam, em algum momento, o papel do professor no brincar infantil?” (Navarro; Prodócimo, 2012, p. 646).

É esperado que nas práticas pedagógicas das docentes valorizem a adoção da brincadeira como parte constitutiva da cultura infantil, sendo ativas, intencionais e acolhedoras, respeitando as necessidades, interesses e potencialidades das crianças.(Saura, 2014). Debortoli (2002) destaca que para organizar e propor a brincadeira, deve-se a tê-la, *a priori*, como algo que faz parte da vida do docente, fazendo sentido para quem a propõe e que não a veja como exclusividade de que se perpassa somente à criança. “Quando o adulto se envolve no brincar com as crianças, partilhando a construção das regras, ensinando novas coisas, deixando que as crianças lhe ensinem outras, este tem a oportunidade de ajudá-las a organizar a sua experiência” Debortoli (2002, p. 84).

Saura (2014, p. 163) ressalta que “embora o brincar deva ser promovido e orientado pelo professor / educador, não é decidido por ele” (Saura, 2014, p. 163). Desse modo, o papel desempenhado pela(o) docente durante a brincadeira é o de observar e mediar, propondo e dispondo de materiais e oportunidades para que a criança se desenvolva e se relacione com os espaços no qual faz parte, numa perspectiva como fim em si mesmo. Por outro lado, as crianças não devem se sentir abandonadas em suas próprias relações, pois existem situações que necessitam de orientações e intervenções, durante a construção de suas relações e experiências, logo, o professor ocupa um lugar de extrema importância enquanto introduz uma brincadeira. (Debortoli, 2004).

O RCNEI também enfatiza que

[...] que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. Nessa perspectiva não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças. Pode-se, entretanto, utilizar os jogos, especialmente aqueles que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que o professor tenha consciência

que as crianças não estarão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão (Brasil, 1998, p. 29).

À vista disso, reconhecem-se as múltiplas dimensões e potências que o brincar representa para a infância, entendido como uma linguagem constitutiva e humana. Conforme apontam Debortoli, Linhales e Vago (2006), cabe ao docente inserir essa reflexão sobre o brincar nos processos educativos, reconhecendo a brincadeira como uma linguagem emancipadora, que se expressa não somente por meio das palavras, mas assim como nos gestos, no corpo e na memória, constituindo-se como uma experiência coletiva de dar sentido ao mundo.

Brougère (2010, p. 112) é um dos autores que defende que:

O educador pode, portanto, construir um ambiente que estimule a brincadeira em função dos resultados desejados. Não se tem certeza de que a criança vá agir, com esse material, como desejaríamos, mas aumentamos, assim, as chances de que ela o faça; num universo sem certezas, só podemos trabalhar com probabilidades. Portanto, é importante analisar seus objetivos e tentar, por isso, propor materiais que otimizem as chances de preencher tais objetivos. Não há somente o material, é preciso levar em conta as outras contribuições, tudo aquilo que propicie à criança pontos de apoio para sua atividade lúdica.

Por fim, o planejamento deve ser adequado às faixas etárias e as observações das brincadeiras devem pautar-se por meio de registros das interações das crianças durante o seu envolvimento com a situação lúdica⁶ e as intervenções pedagógicas tendo como pilar o respeito ao ritmo e que estimule a autonomia das crianças.

Todavia, o que pode ser apontado como um grande desafio para os docentes que atuam com as crianças pequenas é, para Neira (2008, p. 59)

[...] observar o que e como cada criança está significando nesse processo de interação. O olhar sensível para as produções infantis permitirá conhecer os interesses das crianças, os conhecimentos que estão sendo apropriados por elas, assim como os elementos culturais do grupo social em que estão imersas. A partir daí, será possível desenvolver um trabalho pedagógico no qual o patrimônio cultural da criança esteja em foco.

Reconhecer esses movimentos exige da docente uma postura atenta às produções culturais das crianças e aos conhecimentos que emergem no brincar, nas relações e nas

⁶ Situação lúdica é um termo utilizado por Eugênio Tadeu Pereira (2014, p. 250) e que se refere ao “acontecimento que envolve o brincar, o jogo, a brincadeira e as ações com qualquer tipo de brinquedo. É uma atitude específica que o sujeito estabelece com alguma materialidade e se caracteriza pela transmutação da realidade, ou seja, na situação lúdica, as coisas não são, fundamentalmente, elas mesmas”.

experiências compartilhadas no cotidiano. Para isso, faz-se necessário ainda compreender o conceito de brincar e que lugar ele ocupa, ou deveria ocupar, nas escolas de Educação Infantil.

6 O BRINCAR NA ESCOLA: ENTRE A REGULAÇÃO E A SUA DIMENSÃO LÚDICA NAS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar é uma das experiências que se inicia ainda na infância de cada ser humano e percorre todo o nosso percurso de vida, de diferentes maneiras. Inserido em um contexto social e cultural, o brincar, ou a própria brincadeira, é marcado pelas interações, disputas, relações interindividuais e pela construção de vínculos que as crianças vivenciam nos diversos espaços e tempos da sociedade, sendo essenciais para o desenvolvimento humano e a constituição dos sujeitos. Como defendido por Pereira (2005, p. 23-24),

as brincadeiras são uma linguagem que perpassa toda a nossa experiência de vida. Também nelas a criança se encontra e delas se apropria para se constituir como ser humano. São gestos sons, expressões, inflexões, declarações e imagens que se inter-relacionam, gerando um fenômeno complexo, imbricado nos modos mais íntimos de estar no mundo.

Sabe-se que as brincadeiras oferecem inúmeras possibilidades para as crianças, porém, como já discutido, observa-se que, sobretudo nas escolas de Educação Infantil, há uma tendência de atribuir propósitos excessivos para se alcançar por meio desse fenômeno nesses espaços. No entanto, Dornelles (2003, n.p.) aponta que tal fato não se trata de algo recente. A autora chama a atenção para as mudanças que ocorreram nos discursos sobre o brincar ao longo da história: “No final do século XIX, por influência da Psicologia, da Pedagogia e da Medicina, as brincadeiras passaram a ser usadas com o propósito de governo, controle e regulação das crianças, não se apresentando como atividades regidas pelo prazer” (Dornelles, 2003, n.p)

Sousa (2004) dialoga com Dornelles ao refletir sobre a educação dos corpos das crianças como instrumento para o controle e regulação, e evidencia que esse processo não ocorreu de forma repentina. No século XIX, em diferentes países europeus, surgia a chamada Ginástica Científica, criada para contrapor-se aos movimentos lúdicos que os integrantes dos circos praticavam. Bailarinas, palhaços, acrobatas eram vistos pela comunidade europeia como indivíduos não civilizados e que desconsideravam os “moldes” de uma sociedade voltada para o desenvolvimento do capital e a sua exigência do domínio da técnica no trabalho. Desse modo, para os donos do capital, nada mais interessante para educar os corpos das crianças do que a Ginástica Científica.

Dessarte, a autora aponta que a Ginástica Científica, ao contrário da circense, se apresentava como uma ação estratégica nas escolas, por meio de uma postura reta que, dentre seus objetivos, iam além do seu caráter biológico, mas sobretudo, simbolizava virtudes de

caráter, poder de decisão, entre outras, que os estudantes deveriam adquirir. Em consequência, ao tornarem-se adultos, deveriam ser úteis para o mercado, para a produção e lucratividade.

Esta compreensão sobre a educação dos corpos influencia também a introdução das práticas corporais nas recentes escolas brasileiras. Para Sousa (2004), ao citar os estudos de Vago (1999, 2002), no Brasil, diante da lógica capitalista de desenvolvimento do início do século XIX, o modelo escolar que surgia desqualificava os saberes e os conhecimentos que as crianças adquiriram por meio de suas experiências em suas casas e ruas, apesar de que as brincadeiras proporcionavam a ampliação do repertório das crianças, entende-se assim, que esses saberes não tinham sua devida importância nas escolas. O contexto desse modelo educacional foi uma das justificativas para a implantação, em 1906, do sistema público de educação primária em Minas Gerais, pela Reforma João Pinheiro (Vago, 2002).

Por outro lado, Sousa (2004) afirma que esse novo modelo escolar tinha como pretensão preparar e modelar as crianças para o trabalho e para as “boas maneiras”, principalmente para as demandas das primeiras indústrias que por aqui tentavam se organizar. Diante disso, a organização escolar suscitaria em uma mudança de comportamento na vida das crianças, em suas linguagens, sensibilidades e em suas perspectivas. Diz a autora:

Nessa nova organização da escola, deveria haver uma ordenação minuciosa do tempo, como garantia para a realização de vasto programa escolar, capaz de provocar mudanças nos hábitos dos sujeitos. As escolas seriam providas de livros didáticos, de mobiliário e todo o material necessário ao ensino prático e teórico. Tudo isso era novidade na escola (Sousa, 2004, p. 28).

No que tange aos momentos em que as brincadeiras eram propostas, estas eram, muitas vezes, associadas à finalidade de obter controle dos corpos das crianças. Sousa (2004) destaca, como exemplo, a organização das filas para os deslocamentos sendo apresentada com músicas e brincadeiras para garantir que todos tivessem bons comportamentos e se adequassem ao modelo do trabalho, principalmente o fabril, que por aqui se iniciava. Essas práticas ainda se fazem presentes nos tempos atuais, com o mesmo objetivo, ou seja, reprimir e controlar os corpos das crianças.

À vista disso, Soares (2013) compreende que a rotina que foi sendo estabelecida e ainda é presente na escola prevê a normalização do que é conhecido como violência simbólica sobre o corpo das crianças, seja nos momentos explícitos de disciplinamento para alcançar bons comportamentos, seja nos exemplos anteriores, como nas brincadeiras, jogos e canções infantis, onde o autoritarismo aparece de forma velada. Segundo o autor,

o agir corporal da criança na escola (brincar, correr, saltar etc) é um instrumento de desordem para a forma de organização pedagógica que a escola adotou que tem como princípio o silêncio da sala de aula, as filas divididas por gênero, os horários estabelecidos, a hora certa para entrar e para sair da escola, o horário das refeições e também o horário do recreio (Soares, 2013, p. 54).

Marques, Fernandes e Silva (2019, p. 12) confirmam o que Sousa (2004), Dornelles (2003) e Soares (2013) apontaram, visto que “a brincadeira parece estar a serviço também da moralização e do disciplinamento das crianças – uma estratégia usada pelo adulto para ensinar o que é certo e o que é errado para as crianças”.

É preciso considerar que, seja no jogo ou na brincadeira, como aponta Kishimoto (2023), quem deveria definir o rumo dos acontecimentos seria as próprias crianças, pois são elas que estão, de fato, inseridas nessa experiência. Em virtude disso, “quando o professor utiliza um jogo educativo em sala de aula, de modo coercitivo, não oportuniza aos alunos liberdade e controle interno. Predomina, neste caso, o ensino, a direção do professor” (Kishimoto, 2023, p. 29). É, justamente nessa situação, que o adulto impõe um “jeito certo” de brincar e conduz, à sua maneira, como a criança deve fazê-lo. Neste caso, não existe a maneira como a própria criança constrói, conduz e sustenta sua experiência na brincadeira. Em ambos os casos, como fim ou como meio, se percebe que, o aprendizado acontece, ainda que não consigamos prever o que se aprende, pois para cada sujeito e em momentos diferentes, ela ocorre. Assim, a brincadeira possibilita inúmeros aspectos educativos, mas não se pode mensurar o aprendizado. Cabe salientar que na brincadeira os sujeitos vivem situações de conflitos e, nessas, o professor precisa intervir, mas não de forma coercitiva. Deve-se ter um cuidado para a preservação da integridade física e emocional da criança, estabelecendo, nessas situações, os limites voltados para a sua proteção.

Compreendendo a brincadeira enquanto um vasto campo de percepções, usos e concepções, Debortoli (2004) defende que sua experiência requer ser tomada do ponto de vista de um fenômeno cultural e como uma manifestação específica da condição humana:

o brincar radicalmente se manifesta como dimensão que é simbólica, constitui inserção cultural, se expressa como linguagem e como processo de elaboração de significados e sentidos coletivos, contextualizados e enraizados no universo social que o legitima (Debortoli, 2004, p. 20).

Pode-se dizer ainda que a brincadeira que se pretende defender no decorrer dessa pesquisa, enquanto uma dimensão lúdica, é sinônimo de vivências, compartilhamento de ideias, estabelecimento de regras, desenvolvimento da criatividade, afetividade, imaginação, relações, sejam essas desafiadoras ou não, e de muitas histórias. Saura (2014, p. 163) discorre que “[...]”

o brincar espontâneo e os momentos de lazer para a criança não são secundários em sua formação, mas adquirem contornos de uma ação principal para o seu desenvolvimento”. Além disso, segundo Pereira (2022, p. 26),

[...] os jogos, os brinquedos e as brincadeiras se tornam importantes instrumentos para despertar no sujeito a experiência lúdica e afetiva. Portanto, o lúdico deve ser considerado como uma perspectiva da expressão de ideias e sentimentos, possibilitando a liberdade de exposição de pensamento. Ainda, tende a propiciar o desenvolvimento da criatividade, do raciocínio crítico e do prazer.

Com base em seu caráter lúdico, o brincar tem finalidade em si mesmo, logo, não pressupõe a obrigação de aprender algo. Brougère (2010) reflete que a brincadeira não se origina por meio de imposição e nem deve necessariamente buscar resultados além do prazer que ela proporciona, e nos lembra que é possível que surjam conflitos e insatisfações, sem que isso retire seu caráter lúdico e despretenso.

Já Domingues (2018, p. 158) refere que “o brincar é o próprio elemento de prazer que poderá estimular a construção de conhecimentos vários e as aprendizagens por meio das interações”, todavia, não há garantias de que as aprendizagens serão asseguradas. Por isso, pode-se dizer que o brincar

[...] é também um mundo aberto, incerto. Não se sabe, com antecedência, o que se vai encontrar: a brincadeira possui uma dimensão aleatória. Nela encontramos o acaso ou a indeterminação, resultantes da complexidade das causas que estão em ação. (Brougère, 2010, p. 109).

É importante destacar que toda brincadeira é constituída de acordos e regras entre os envolvidos, como aponta Pereira (2019, p. 3): “não há uma brincadeira sequer que não tenha alguma norma, combinada entre os jogadores, que deva ser seguida e, muitas vezes, até burlada”. No entanto, é preciso considerar que para que ela aconteça, o processo de tomada de decisão e escolha dessas regras partem das próprias crianças, ou deveriam partir. O autor coaduna com a ideia de Brougère (2010, p. 106-107) quando esse afirma:

para que essa situação particular surja, existe uma decisão por parte daqueles que brincam: decisão de entrar na brincadeira, mas também de construí-la segundo modalidades particulares. Sem livre escolha, ou seja, possibilidade real de decidir, não existe mais brincadeira, mas uma sucessão de comportamentos que tem sua origem fora daquele que brinca.

Sendo assim, quando as crianças sabem que estão inseridas em um contexto de brincadeira que não é imposto por um adulto, eles se encontram em um mundo repleto de

possibilidades. Nesse tempo-espaço, podem despertar a imaginação e serem plenamente capazes de criar, se expressar, se conhecer, tentar, errar e se arriscar inúmeras vezes, em experiências sociais e culturais propiciadas pelas brincadeiras (Saura, 2014; Nhary, 2013; Fonseca e Noronha, 2021; Bento, 2017).

As vivências por meio do brincar podem ainda pressupor o envolvimento de objetos lúdicos de interesse das crianças, como brinquedos industriais ou artesanais, objetos simples, sucatas e outros materiais (Correia, 2004; Lira, Dominico, Nunes, 2019; Meireles, 2007; Oliveira, 1984). Brougère (2010) aponta que uma das definições sobre os brinquedos que cabe ressaltar é “a função de suporte” que lhe pode ser atribuído numa brincadeira. Dessa forma, o brinquedo pode ser qualquer objeto que tenha valor para o momento da brincadeira em si e o seu sentido enquanto objeto lúdico só existe diante do momento em que ela perdura.

Oliveira (1984), também entende o brinquedo como um objeto cultural carregado de significados, que não pode ser reduzido a algo neutro ou meramente instrumental. Ele funciona como mediador das experiências infantis, possibilitando que as crianças o reinventem e ressignifique conforme seus interesses e necessidades.

Segundo Brougère (2010, p. 82) as brincadeiras não são inatas, ou seja, não se nasce sabendo brincar, mas aprende-se a brincar à medida que a criança se envolve com o meio em que está inserida. Diz ele:

A brincadeira é a entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas todo seu peso histórico. A criança se apodera do universo que a rodeia para harmonizá-lo com sua própria dinâmica. Isso se faz num quadro específico, por meio de uma atividade conduzida pela iniciativa da criança, quer dizer, uma atividade que ela domina, e reproduz em função do interesse e do prazer que extrai dela. A apropriação do mundo exterior passa por transformações, por modificações, por adaptações, para se transformar numa brincadeira: é a liberdade de iniciativa e de desdobramento daquele que brinca, sem a qual não existe a verdadeira brincadeira.

Para o autor, desde o nascimento a criança está integrada em contextos sociais em que as brincadeiras estão sendo vivenciadas por meio das relações interindividuais, ou seja, a brincadeira está imersa na cultura, pois a criança se relaciona com os elementos que se encontram disponíveis no espaço que ela está e, a partir disso, adapta-os às suas devidas capacidades e constroem novos significados.

Loro (2008) também destaca que o brincar é parte da existência infantil, em que as crianças são capazes de criar representações tão significativas quanto o trabalho intelectual é para os professores. Logo, é preciso considerá-lo como uma experiência de extrema relevância e que deve ser vivenciada, seja em casa, na comunidade em que vivem e/ou na escola.

Nesse sentido, é fundamental que na Educação Infantil haja espaços dedicados ao brincar, e que esta seja valorizada como a principal atividade da criança. Além disso, conforme refere Oliveira (2020, p. 76) [...] “ há a necessidade de brinquedos e materiais que fiquem à disposição dos alunos e alunas pequenas, para que eles possam desenvolver a brincadeira, coletiva ou individualmente, qualquer que seja a sua escolha”.

Cabe ainda aos docentes que atuam nesse segmento compreenderem a dimensão das concepções, significados e princípios da brincadeira, para que possam encontrar formas de avaliar as crianças nessas experiências e possibilitar que essas sejam, de fato, vivenciadas por elas.

Por essa razão, Debortoli (2004) destaca a necessidade de atentar-se aos diferentes discursos correntes sobre as brincadeiras e seus equívocos, marcados pelas características contemporâneas que se refletem no cotidiano escolar e na prática docente. Entre eles, estão a brincadeira pedagógica, a brincadeira recreativa, as brincadeiras livres, as brincadeiras dirigidas, o brincar pelo brincar e o discurso de que, às vezes, o brincar se torna uma obrigação e deixa de ser brincadeira.

A brincadeira pedagógica, segundo Debortoli, está diretamente relacionada à aprendizagem escolar, “[...] na maioria das vezes articuladas a uma ideia de alfabetização e de aprendizagens matemáticas” (Debortoli, 2004, p. 21). Trata-se de uma roupagem criada estrategicamente para que as propostas sejam realizadas com a ideia do prazer e tornar esse processo mais agradável, conhecida com a ideia de atividade lúdica. As brincadeiras dirigidas tem sua proximidade com a brincadeira pedagógica, sendo as propostas com a intencionalidade de se ensinar a “brincar certo”. Para o autor, “vê-se reforçada uma ideia de que as crianças não sabem muitas brincadeiras ou não sabem brincar da maneira correta, o que inclui os gestos que devem fazer, as regras que devem respeitar e o comportamento que devem ter durante a brincadeira” (Debortoli, 2004, p. 22).

No que diz respeito à brincadeira recreativa, Debortoli (2004, p. 21) diz que “[...] normalmente, está relacionada a uma ideia funcional de ocupação do tempo ou recuperação de energias acumuladas” no espaço escolar. Já as brincadeiras livres, para o mesmo autor, são compreendidas pelos momentos em que as crianças vivenciam as experiências do brincar sem a interferência direta de um adulto. É reforçado um discurso de valorização da autonomia, mas, na verdade, potencializa formas de individualização da expressão da criança e pouco se problematiza as tensões a partir das relações entre elas. Logo, “as crianças acabam abandonadas às suas próprias relações como se, *a priori*, fossem capazes de resolver elas mesmas seus conflitos” (Debortoli, 2004, p. 21-22). Em seguida, o brincar pelo brincar, em que Debortoli

(2004, p. 22) aponta essa concepção de brincadeira busca “[...] superar posturas que hierarquizam e/ou secundarizam o brincar em relação a outras aprendizagens ditas escolares”.

Por outro lado, quando o brincar vira uma obrigação e deixa de ser brincadeira, é apresentado um paradoxo, sobretudo se este estiver associado ao contexto da escola:

Se, de um lado é preciso afirmar que o brincar é sempre um convite, o que, muitas vezes, instaura uma contradição entre os tempos e espaços institucionais e os tempos e espaços dos sujeitos, seus desejos e ritmos subjetivos, por outro, essa tensão também explicita outro princípio e contradição permanente da brincadeira, que é sua dinâmica de reconstrução e ressignificação permanente; a brincadeira ao mesmo tempo em que se instaura como uma experiência coletiva de relação e significação, também é experimentada com sentidos profundamente distintos entre as diferentes pessoas que brincam juntas, e até mesmo daquilo que foi colocado como foco prioritário. Há muitas maneiras de participar de uma mesma brincadeira em um mesmo tempo e lugar (Debortoli, 2004, p. 22).

Em outras palavras, à medida que o brincar é vivenciado na Educação Infantil, pode-se criar um conflito entre os tempos e espaços impostos pela instituição, e os tempos, desejos e ritmos das crianças. Essa tensão ainda revela como o brincar apresenta a capacidade de constante ressignificação e reconstrução: cada criança é capaz de atribuir significados diferentes para as brincadeiras, a depender de suas experiências, de como elas estão no momento, do grau de envolvimento, entre outros inúmeros fatores que podem interferir na maneira como elas participam.

Posto isto, Brougère (2010, p. 110), revela que

não se pode fundamentar, na brincadeira, um programa pedagógico preciso. Quem brinca pode sempre evitar aquilo que lhe desagrade. Se a liberdade valoriza as aprendizagens adquiridas na brincadeira, ela produz, também, uma incerteza quanto aos resultados. Daí a impossibilidade de assegurar aprendizagens, de um modo preciso, na brincadeira. É o paradoxo da brincadeira, espaço de aprendizagem cultural fabuloso e incerto.

Essa incerteza gera preocupação, sobretudo no contexto escolar, onde há uma pressão para que as crianças aprendam o que é determinado pelos documentos normativos, como a própria BNCC, e os currículos de referência no tempo “adequado”. Dessa forma, o brincar pode ser mais utilizado atrativamente para facilitar o ensino, ao invés de ser vivenciado como uma experiência com finalidades próprias. Marques, Fernandes e Silva (2019, p. 11), apontam que “[...] isso representa um risco social que pode ser gerenciado pelo brincar”.

Ademais, Pereira (2005) deixa evidente que quando o brincar é utilizado como simples ferramenta para o ensino, impedimos a criança de recriar a realidade à sua maneira e atribuir novos significados para as coisas que a rodeiam.

Por fim, vale ressaltar que existem ainda outras situações em que a brincadeira apresenta, sobretudo no contexto da sociedade brasileira, marcada pela desigualdade e pela discriminação. Por um lado, a seletividade, a exclusão, o condicionamento hierárquico, as formas de competição, as regras rígidas e formas de discriminação são também práticas presentes no brincar. Ou seja, ele também pode refletir as dinâmicas de exclusão e de reprodução de padrões sociais predominantes na sociedade, e especialmente, no espaço escolar. Por outro lado, investigar o imaginário infantil por meio das brincadeiras, se apresenta como um universo ainda pouco explorado e com infinitas possibilidades de análises (Nhary, 2013) (Saura, 2014).

Cabe as(aos) docentes que atuam com as crianças da Educação Infantil, com o apoio devido dos poderes públicos, adquirirem uma sólida formação inicial e continuada, que proporcionem conhecimentos atualizados, experiências significativas e desenvolvam reflexões críticas acerca da brincadeira, e atuem de forma sensível, planejada, respeitosa e com a devida intencionalidade pedagógica com os pequenos.

Partindo do pressuposto dialogado ao longo deste referencial, a análise e discussão dos dados que discorrerá a seguir, buscou compreender, por meio das entrevistadas e observações realizadas, como o brincar é concebido, planejado e vivenciado pelas duas docentes e experienciado pelas crianças, considerando as tensões entre sua vivência como experiência com finalidade em si mesma e sua instrumentalização nas práticas pedagógicas.

7 QUE BRINCAR É ESTE? REPRESENTAÇÕES, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DA ROTINA ESCOLAR, DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DA FORMAÇÃO DOCENTE DAS ENTREVISTADAS

Os tópicos deste capítulo discutirão os dados produzidos tendo como base a imersão no campo de pesquisa, realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil, apresentando inicialmente a contextualização do campo investigado. Conforme explicitado anteriormente, foram realizadas observações da rotina das docentes e das crianças, totalizando onze encontros com cada professora. Durante esse processo, buscou-se observar os modos de brincar sugeridos e construídos pelas crianças, as intervenções e atuações das professoras, os diferentes espaços e os materiais disponibilizados às crianças. Além disso, foram realizadas entrevistas com as docentes, com o objetivo de compreender seus percursos formativos, suas concepções sobre o brincar e como esses aspectos se expressam nas práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do período de observação.

7.1 O campo de pesquisa: caracterização da escola pesquisada

O primeiro contato em sala de aula pesquisada ocorreu em maio de 2025 e, naquele momento, após a apresentação do estudo, as professoras mostraram-se bastante solícitas pela temática apresentada e se mostraram à disposição para colaborar. As professoras explicaram para as crianças que eu não estaria presente na escola em todos os momentos, pois, assim como elas, eu também estudava, mas em uma escola para jovens e adultos.

Posteriormente a esse contato, acompanhei parte da rotina da turma em dias diferenciados. Com cada professora vivenciei onze encontros, totalizando vinte e dois, distribuídos pelos turnos da manhã, da tarde e em alguns poucos, ao longo de todo o dia. A duração entre 1h30 e 3h, junto às professoras e as crianças nos espaços da escola. Em média, acompanhava-as em dois encontros por semana. Vale registrar que a pesquisa foi interrompida ao longo de um período onde a Rede Municipal esteve envolvida com paralisações e greves dos professores, reivindicando direitos e progressões salariais.

No que diz respeito à localização, a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) se encontra em uma região que concentra o maior conjunto de favelas da capital mineira, na Regional Centro-Sul de Belo Horizonte. Em seu entorno, encontram-se habitações em sua maioria, ocupadas por uma estimativa de 60 mil habitantes que vivem em contextos de

fragilidade, marginalização social, desigualdade, pobreza e vulnerabilidade. Na escola visitada, 100% dos domicílios têm água tratada, e em relação ao esgotamento sanitário, é contemplado mais de 75% das casas, sendo o restante que vem sendo realizadas pela Companhia de Saneamento de Minas Gerais (Copasa), obras de urbanização para implantação das redes (Projeto Político Pedagógico da EMEI, 2021).

Segundo o PPP, a EMEI foi construída em 2009, atendendo um total de 150 crianças na época. Na região, a instituição foi uma das primeiras obras inauguradas, apresentando um prédio com um padrão de qualidade elevado. Em seu entorno, encontra-se ainda uma área de preservação, embora durante o período de pandemia tenha sido invadida por barracos e prédios. Durante o decorrer dos anos a manutenção foi sendo feita nos espaços internos e externos, com a intenção de proporcionar mais bem-estar e uma melhor experiência para todos. Dentre as melhorias, foram realizadas as trocas de todas as portas dos armários das salas, os banheiros foram reformados, o pátio lateral foi refeito, o espaço do jardim, na entrada, foi recriado e estabeleceram-se “cantinhos” de literatura, cama elástica e piscina de bolinhas.

Em 2025, a escola atendeu cerca de 250 crianças, de 1 a 6 anos, distribuídas em 13 turmas, sendo estas: uma de crianças de 1 ano, 2 de 2 anos, 2 de 3 anos, 4 de 4 anos e 4 de 5 anos, com funcionamento em horário integral (Projeto Político Pedagógico da EMEI, 2021).

Segundo o documento, a escola busca educar com competência e ética por meio do binômio cuidar e educar, conforme preconizam o RCNEI (1998), as DCNEIs (2010) e a BNCC (2017), garantindo a qualidade do ensino e assegurando os direitos, favorecendo a autonomia e a construção da cidadania, tendo em vista a transformação social com sustentabilidade (Projeto Político Pedagógico da EMEI, 2021). No que tange as concepções de criança e de infância apresentadas, nos permitem afirmar que os trabalhadores da escola entendem estas fases como período de vida que se estende do nascimento até a puberdade, consideram a criança como sujeito social, portadora de direitos e que faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade e cultura (Projeto Político Pedagógico da EMEI, 2021). A EMEI busca proporcionar às crianças não somente cuidados necessários para o desenvolvimento biológico, mas um espaço, um atendimento e uma aprendizagem que lhe são de direito. Nesse sentido, conscientiza o corpo docente de que o trabalho sociocultural realizado pelas crianças deve estar diretamente relacionado à indissociabilidade entre o cuidar e educar. Segundo o próprio documento,

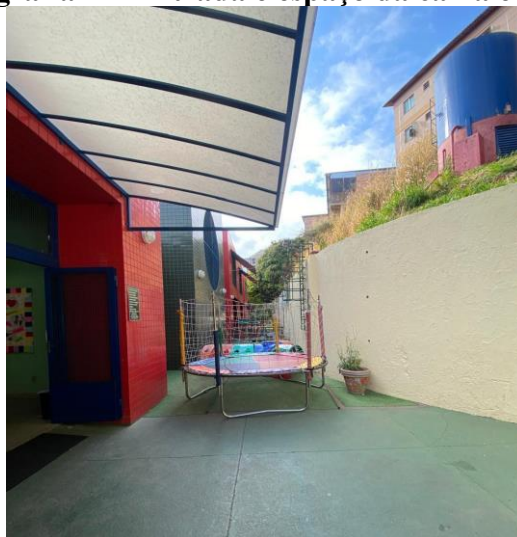
[...] cuidar/educar são indissociáveis, oferecendo às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de aprendizagens intencionais ou orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas

aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil (Projeto Político Pedagógico da EMEI, 2021, p. 14).

Durante o período de realização do campo, alguns registros foram feitos para ampliar a compreensão da dimensão do espaço escolar e contribuir para as análises a serem realizadas. No entanto, considerando que a rua onde a escola se localiza possui o mesmo nome da instituição e apresenta apenas alguns prédios residenciais, sem estabelecimentos comerciais, optou-se por não incluir fotografias que pudessem, de alguma forma, expor a comunidade local.

Na entrada da escola, ainda em sua parte externa, as paredes têm cores claras, e os azulejos são verdes e vermelhos, cores padrões das EMEIs. Há uma cama elástica, um espaço feito para uma horta e uma pequena área improvisada para o desenvolvimento de atividades, brincadeiras e demais propostas para as crianças. Os espaços permaneciam vazios, com a presença de caixas de brinquedos apenas quando as professoras as traziam, seja da coordenação, seja da própria sala de aula.

Fotografia 1 – Entrada e espaço da cama elástica



Fonte: Registro feito no campo (2025).

Já na parte interna, as paredes são predominantemente rosa-salmão, verde-claro e amarelas. A instituição conta com uma sala de coordenação, uma compartilhada pela psicóloga e pela assistente social, uma sala de direção, um espaço improvisado para uma biblioteca/videoteca, secretaria, banheiros em ambos os andares, refeitório, cantina e treze salas de aula para atender crianças a partir de um ano e seis meses até seis anos.

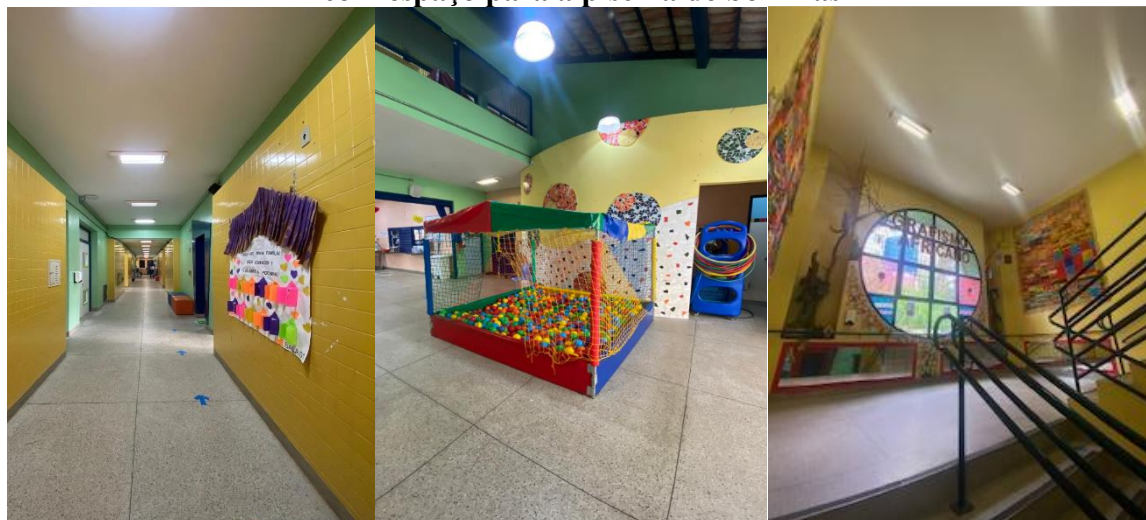
Próximo à secretaria e refeitório, se encontra uma piscina de bolinhas, bambolês, cordas e uma caixa com instrumentos musicais. Nos corredores do primeiro e do segundo andar, é possível observar alguns murais produzidos pelas crianças.

Fotografias 2 e 3 – Vista do refeitório e do banheiro localizados no primeiro andar



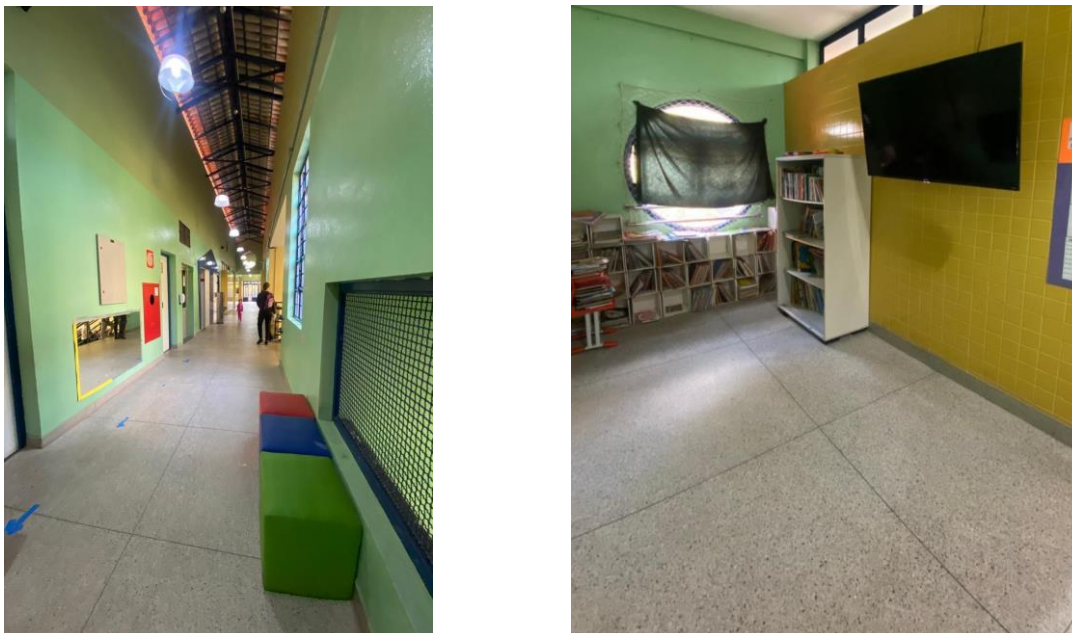
Fonte: Registro feito no campo (2025).

Fotografia 4, 5 e 6 – Vista do corredor do primeiro andar; da parte interna da entrada, com espaço para a piscina de bolinhas



Fonte: Registro feito no campo (2025).

Fotografia 7 e 8 – Vista do corredor do segundo andar; do espaço da Biblioteca/Videoteca



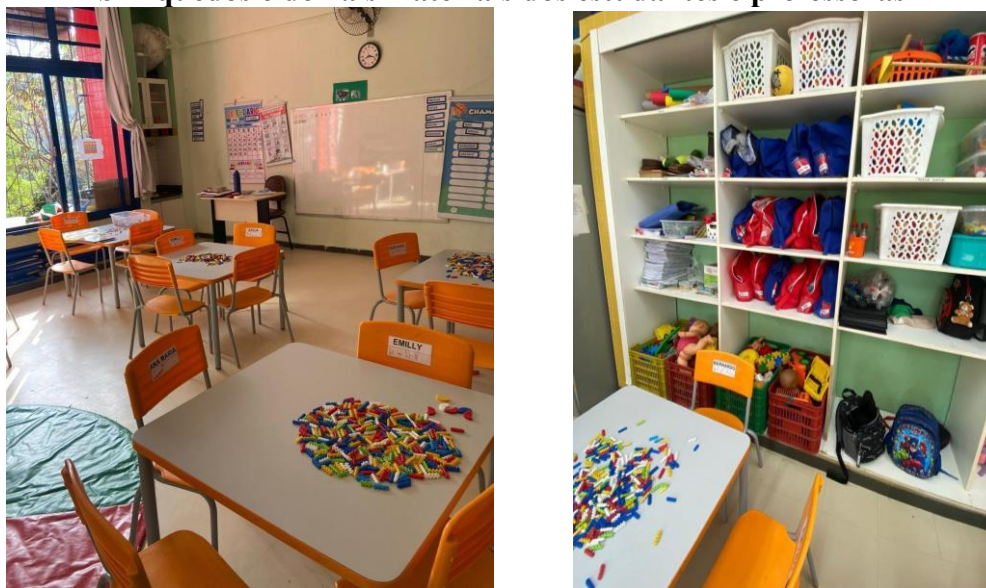
Fonte: Registro feito no campo (2025).

No que tange propriamente ao espaço da sala, foi possível identificar, no geral, além da lousa e os conjuntos de mesas e cadeiras, um armário com materialidades, registros de atividades das crianças, objetos construídos e caixas de brinquedos. No entanto, trata-se de um compartimento onde as crianças não conseguiam ter acesso com facilidade, visto que alguns objetos encontravam-se na parte superior do armário.

Outras caixas com brinquedos industrializados como os encaixes, cozinhas, panelinhas, ferramentas, quebra-cabeças e carrinhos, considerados aqueles de maior qualidade e durabilidade, ficavam disponíveis na sala da coordenação, sendo somente a professora autorizada a buscá-los em formato de empréstimo por determinado horário. Todavia,

para que a criança seja considerada protagonista do seu brincar, ela precisa pôr em prática suas decisões, que são baseadas em suas escolhas, de acordo com seu interesse e desejo imaginário e isso só é possível quando elas estão imersas em contextos/ambientes culturais potentes planejados por seu/sua professor(a). Fora disso, não há protagonismo e a criança tem seu direito ferido (Oliveira, 2020, p. 154-155).

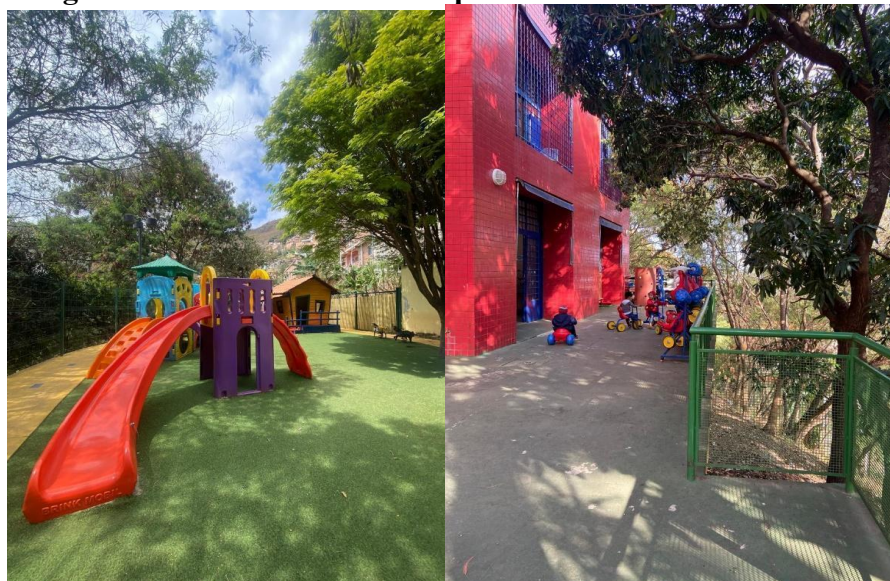
Fotografia 9 e 10 – Vista da sala de aula em que as professoras atuam; do armário com brinquedos e demais materiais dos estudantes e professoras



Fonte: Registro feito no campo (2025).

Em relação a área externa, o espaço conta com uma única árvore, localizada na área do parquinho com uma casinha de madeira colorida ao fundo, dois cavalinhos de madeira e um *playground* de plástico, com três escorregadores. Além disso, há um amplo pátio na parte lateral das salas de aula e do refeitório, dispondo de inúmeros velotróis, localizados em um suporte móvel para as crianças. A escola não possui quadra, dispondo apenas desses ambientes ao ar livre.

Fotografia 11 e 12 – Vista do Parquinho e do Pátio Lateral à escola



Fonte: Registro feito no campo (2025).

A fim de que as turmas possam diariamente usufruir do parquinho e do pátio lateral, foi estabelecida uma organização com horários pré-definidos, prevendo períodos de duração de vinte e cinco minutos para cada turma ao longo do dia. Considerando que as crianças permaneciam na EMEI em período integral - chegando às 7h e saindo às 17h20 -, e que cada turma frequentava os dois pátios apenas duas vezes ao dia - uma no turno matutino e outra, no vespertino -, elas passavam cerca de dez horas na escola, utilizando esses espaços por, no máximo, cinquenta minutos. Ainda que existam outras áreas externas, elas eram insuficientes para contemplar à quantidade de crianças.

Diante dessa limitação, as salas de aula, portanto, foram os espaços em que as crianças permaneciam mais tempo ao longo do dia, sendo um local em que a brincadeira foi suscetível de acontecer com mais frequência. Pensando nisso, Oliveira nos convida a refletir como a(o) docente deve ter um “[...] cuidado com o espaço físico em que acontecem as brincadeiras, o que exige um planejamento intencional do brincar, além de objetos, brinquedos e materiais que favoreçam a brincadeira, sem falar no como esses materiais devam ser organizados” (Oliveira, 2020, p. 75). Assim, mesmo diante das restrições estruturais, estes devem ser (re)adequados de acordo com a realidade em que estão inseridos.

O PPP da EMEI, reforça essa preocupação ao afirmar que o espaço também é reflexo das concepções pedagógicas que orientam o trabalho educativo. Sendo assim, a seleção e uso dos objetos e materiais (móveis, brinquedos, livros, entre outros) bem como seu arranjo no espaço não deixam de expressar as concepções do que o grupo de profissionais de determinada instituição entende à infância, ao desenvolvimento da criança e ao processo educativo da qual ela participa. A depender de como são estruturados, os espaços podem favorecer a construção da autonomia e do protagonismo infantil, no incentivo a relações cooperativas e solidárias entre as crianças e do exercício do brincar; ou, ao contrário, podem enfatizar uma pouca visibilidade das ações infantis, valorizando a dependência e um aprendizado pautado pelo interesse e iniciativa do adulto.

Essa discussão ganha força quando o PPP registra que um grupo de professoras, entre 2013 e 2016, ansiavam por mudanças que envolvessem a reorganização dos espaços da EMEI, para enfrentar justamente o problema da falta de áreas para brincar. Nessa mesma direção, surgiu uma possibilidade de assumir o terreno do entorno, com cerca de mil metros quadrados, que apesar de acidentado, poderia ser transformado em um parque infantil. Todavia, a proposta encaminhada à Prefeitura de Belo Horizonte não teve andamento e o documento não apresenta justificativas para a decisão.

Com base nisto, ainda que tais desafios perpassem a realidade escolar, cabe (re)pensar os contextos, as práticas e as concepções para promover o brincar, entendendo que garantir às crianças o direito de vivenciar a infância em sua plenitude implica reconhecer o brincar e a brincadeira como uma das principais formas de expressão dessa vivência.

7.2 Um pouco sobre a rotina da sala

Este tópico tem o intuito de contextualizar o cotidiano das crianças e suas professoras, sem a pretensão de generalizar suas experiências. Vale destacar que cada dia é único e possui suas especificidades sobre as incontáveis experiências vivenciadas ao longo do ano letivo, logo, as observações realizadas tratam de um recorte de vinte e dois encontros, sendo onze com a professora referência e onze com a professora de apoio.

No turno da manhã as crianças foram recebidas pela professora Marcela com brinquedos ou outros objetos em sala, normalmente disponibilizados previamente por ela. Eles eram dispostos nas mesas e à medida que as crianças chegavam, algumas animadas conversavam e brincavam, já se envolviam com os objetos, outras mais sonolentas, e ainda algumas chorosas que optavam em deitar. Nesse momento, a professora tinha o hábito de recebê-las, uma a uma, acolhendo-as na despedida dos seus familiares e oferecendo aquilo que as tocavam, que as chamavam sua atenção. Sobre esse acolhimento diz Silveira (2021, p. 68):

Quando se acolhe e se conhece, de forma peculiar cada uma delas, tem-se elementos para entender seus tempos, seus ritmos, seus modos de organização e seu desenvolvimento. Assim, é possível organizar propostas e contextos, em termos de estruturação de tempos e espaços, que possam acolher e desenvolver a cada um, mas também a todos, uma vez que as interações que vão sendo fortalecidas e impulsionadas, junto às crianças pequenas, possibilitam aprendizagens individuais e coletivas.

Passados estes primeiros minutos a professora costumava ficar sentada junto à mesa, organizando papéis, agendas e observando as crianças. Esse momento inicial era voltado para as brincadeiras livres, durante as quais observou-se pouca intervenção das professoras. Por volta de 7h50, a turma descia as escadas para o refeitório de forma organizada e em fila. Para Soares (2013), essa dinâmica evidencia um disciplinamento que forja comportamentos, transformando o movimento espontâneo da criança em um corpo dócil e submisso às normas institucionais (Soares, 2013). A organização da fila constitui, conforme aponta Sousa (2004), uma das estratégias mais sutis de apropriação dos corpos das crianças (mas também, dos próprios

professores), em que a corporeidade sofre intervenções contínuas para ser adaptada às exigências de uma sociedade dita civilizada.

No espaço do refeitório, permaneciam por aproximadamente vinte minutos para o café da manhã, com um cardápio variado, como pães, biscoitos, bolo, leite, mingau, salada de frutas. A maior parte das crianças se mantinha tranquila durante a refeição, alimentando-se bem, e quando desejavam, repetiam o que era oferecido. A professora, acompanhada da auxiliar da sala, permanecia no refeitório, prestando apoio às crianças. À medida que terminavam, algumas sinalizavam a vontade de correr para o pátio lateral, ou de ir à piscina de bolinhas próxima, mas eram orientadas a aguardar, pois não era o horário previsto para aquela turma. Quando a maior parte da turma finalizava a refeição, a professora conduzia o retorno para a sala, novamente em fila.

Na sala, a professora Marcela tinha o hábito de apresentar a rotina, explicando o que seria desenvolvido ao longo do dia, apresentando propostas variáveis e de acordo com o planejamento realizado pela docente. Fazia rodas de conversa, dava sequência a uma atividade, como contagem e registro das crianças da turma, visualização do calendário, escrita do nome, registro por meio de desenhos e pinturas, contava uma história ou disponibilizava brinquedos.

O horário do parquinho ou pátio lateral, no turno da manhã, iniciava às 09h30 e encerrava às 09h55. Este era um momento muito esperado pelas crianças, que ficavam ansiosas e perguntavam quando iriam poder brincar nesses espaços. Neste local elas andavam de velotrol, corriam empolgadas, desciam nos escorregadores várias vezes, brincavam na casinha. Nesses momentos a professora Marcela não se envolvia na brincadeira com as crianças, apenas intermediava conflitos, conversava com a auxiliar de apoio e observava as brincadeiras, à uma certa distância. As crianças organizavam autonomamente suas brincadeiras tanto no parquinho quanto no pátio lateral. Inicialmente, dirigiam-se ao *playground* disponível no parquinho ou, quando estavam no pátio lateral, corriam em direção aos velotrois. Além disso, envolviam-se em brincadeiras de faz de conta, como casinha, família e super-heróis, assim como em pega-pega, corrida e ‘pegador de zumbis’. Situações como essas podem ser compreendidas à luz do que Debortoli (2008) denomina como um lugar de controle moderado, no qual, entre o interior da escola e os espaços externos, o controle adulto tende a ceder espaço para ações que partem das próprias crianças. Nesses contextos, ainda que a presença da professora seja mantida, as brincadeiras se organizam de forma autônoma, dando lugar a um espontâneo intencional, marcado pelas escolhas, iniciativas e acordos estabelecidos entre os pares. Ao mesmo tempo, emergem dimensões imponderáveis do brincar, que escapam ao planejamento pedagógico e abrem possibilidades para novas e ricas relações, como se observou nesse tempo-espaço.

Posteriormente, a docente levava-as ao banheiro para fazerem suas necessidades, e em seguida, já se organizavam para o almoço.

Às 10h10, as crianças se alimentavam e, ao retornarem para a sala, já preparavam o espaço para o descanso, dispondo os colchonetes no chão e, aos poucos, acomodando-se. Em um dos dias em que permaneci observando, muitas crianças brincavam correndo pela sala, transformavam os colchões em tapetes e pranchas, deslizavam e tentavam montar cabanas. Segundo a professora, *“a gente faz brincadeira na hora do sono para deixar a coisa mais leve”* (Notas da entrevista com a docente Marcela, 2025). Das 11h30 às 13h, as crianças tinham o ‘horário do sono’, momento em que uma monitora assumia a sala e se tornava responsável por zelar pelas crianças enquanto dormiam, enquanto a professora descansa e se prepara para, depois, assumir a extensão de jornada. No entanto, em um dia em especial, acompanhei a seguinte situação:

A professora pede que os demais abaixem a cabeça pois ela tem algo importante para falar: uma monitora que fica no momento das crianças dormirem, contou que algumas crianças não estavam deixando as outras descansarem, pois, queriam brincar e conversar no momento de repouso. Nesse momento em que a professora informa, uns tentavam pegar os brinquedos, e ela responde que não era momento de brincadeira. Os nomes dessas crianças estavam anotados na lousa. Ela tira esses nomes, dando “uma chance” para que eles peçam desculpas para a monitora e que digam que não vão mais incomodar na hora do sono (Notas da observação de campo sobre a aula da docente Marcela, 27/05/2025).

Nesse breve excerto, evidencia-se uma contradição entre o discurso e a prática docente, tendo em vista que, em um primeiro momento, a brincadeira é regulada, sendo recurso para “deixar a coisa mais leve” e favorecer o momento do sono, funcionando como estratégia de controle. Porém, quando a brincadeira emerge nessa situação, pelas próprias crianças, é interpretada como desobediência. É importante levar em consideração que, nesse episódio, quem estava responsável era outra adulta, com percepções e modos de conduzir diferentes, e como forma de reparar o ocorrido, buscou, de certa forma, explicar sua postura para com as crianças.

Às 13h eram acordadas e às 13h20 desciam para lancharem. No turno da tarde, a Fernanda, professora de apoio leciona 1h30, sendo cada dia um horário: das 13h às 14h30, 14h30 às 16h, 16h às 17h30, definidos pela Coordenação Pedagógica.

Após o lanche, costumavam desenvolver novas propostas, envolvendo músicas, danças, desenhos de figuração humana ou de alguma temática trabalhada, jogos de imitação e brincadeiras, propostas pelas docentes. Em seguida, voltavam ao pátio ou parquinho, das 15h às 15h25. Assim como foi observado com a professora Marcela, a Fernanda permanecia, em

geral, observando as crianças e intervindo apenas em situações de conflito, embora, em alguns momentos, também participasse das brincadeiras. O jantar, última refeição do dia, era servido às 15h40. Por volta das 16h retornavam para a sala, e a professora responsável por esse período ofereceria massinha, blocos de montar, encaixes ou outros brinquedos. Quando se aproximava das 17h, pedia que as crianças guardassem os brinquedos e incentivava que colocassem as agendas, garrafinhas e blusas de frio em suas mochilas, aguardando, em seus lugares, o momento de ir embora. Às 17h, o portão era aberto para que os pais fossem, aos poucos, buscar as crianças até às 17h20.

Concluída essa fase inicial de aproximação com o campo de pesquisa, os próximos tópicos serão dedicados a dialogar sobre o brincar, as mediações e as práticas pedagógicas das docentes diante das brincadeiras, com a intenção de discutir um dos objetivos do estudo, a saber, como o processo de formação repercute em suas ações profissionais na escola.

7.3 A categorização do brincar

As observações realizadas e os momentos de conversa com as professoras entrevistadas foram fundamentais para estabelecer interseções entre os estudos teóricos e as experiências vivenciadas no campo investigado. Com base nesse movimento, emergem dois polos que se entrecruzam nas rotinas e nas práticas pedagógicas das docentes: de um lado, o brincar enquanto linguagem da infância e direito da criança, expresso como experiência autêntica e viva; de outro o brincar funcionalizado, utilizado como forma de controle da turma ou até mesmo como preenchimento de tempo, especialmente quando as professoras direcionam sua atenção ao cumprimento das atividades de registro previstas nos planejamentos. Nesse último caso, o brincar surge como uma ação secundária, submetida às exigências curriculares e à lógica da produtividade.

Parte-se, então, das percepções das entrevistadas. Em um primeiro momento, destaca-se a docente Marcela, que aborda sobre o direito da criança ao brincar e reconhece como sua formação em Pedagogia proporcionou uma compreensão ampliada sobre as brincadeiras: *“antes da minha formação eu não via como um direito, estava ali dentro da família e tudo, mas quando a gente entende que é um direito da criança o brincar; você passa a rever suas práticas de uma outra maneira, com um outro olhar”* (Notas da entrevista com a docente Marcela, 2025).

Ao ser questionada sobre a importância das brincadeiras na Educação Infantil, a docente aponta: *“É essencial trabalhar com brincadeiras, porque nessas brincadeiras você percebe*

aspectos das crianças que você não perceberia se ela não tivesse brincando. E é a linguagem da criança. Ela se expressa através do brincar” (Notas da entrevista com a docente Marcela, 2025).

A docente Fernanda, ao responder à mesma questão, reflete: *“É muito mais significativo para as crianças. Elas aprendem muito mais, brincando. O brincar já faz parte da vida, que elas amam brincar”* (Notas da entrevista com a docente Fernanda, 2025).

Esses primeiros apontamentos revelam como ambas as docentes reconhecem o brincar como algo central na infância, sua maneira de se expressar e entender o mundo, e como um direito que deve ser assegurado à todas elas. A fala de Fernanda também aponta para a compreensão do brincar como modo privilegiado de aprendizagem e expressão da felicidade infantil.

À medida que as observações foram sendo realizadas e as práticas pedagógicas acompanhadas, percebeu-se, desde os primeiros encontros, que as professoras Marcela e Fernanda apresentavam posturas muito semelhantes em relação às brincadeiras nos espaços externos. Na maior parte do tempo, ambas permaneceram afastadas, observando à distância as ações das crianças, preocupando-se principalmente em garantir a segurança do grupo e evitar conflitos. “Em algumas situações, como quando as crianças pedalam muito rápido nos velotrois, a professora pede que eles vão mais devagar para que não se machuquem.” (Notas da observação de campo sobre a aula da docente Marcela, 28/05/2025).

Em outro contexto, a docente Fernanda, que também observava as crianças brincando, assentada, fez a seguinte intervenção:

No parquinho, a brincadeira não tem o direcionamento do adulto e as crianças escolhem o que querem fazer: escorregar, escalar, brincar na casinha, dentre outros. A professora, sentada, observa o comportamento, mas se mostra à disposição para separar conflitos que começam a ocorrer entre as crianças. Em certo momento, “João”⁷ ao subir no escorregador, empurra uma outra criança. Fernanda se levanta, olha para João e diz: “se você fizer isso de novo você vai ficar sentado perto de mim”. João não demonstra reação com a fala da professora. Desce do escorregador e, ao correr, bate em outro colega. Nesse momento, a professora Fernanda foi até ele, pegando-o pelo braço, e dizendo, em um tom de voz autoritário, que ele perderia 15 minutos da brincadeira, assim, sem diálogo com o João, ela cumpriu o prometido. Depois de um tempo, ela o chamou para conversar, dizendo que estava triste e que gosta muito dele, mas que ele não poderia ter essa atitude mais e deixou ele voltar a brincar. Ele a olhou, mas não respondeu. (Notas da observação de campo sobre a aula da docente Fernanda, 12/05/2025).

⁷ Nome fictício, afim de preservar a identidade da criança.

Os relatos observados indicam que, embora o brincar nesse contexto surja da própria iniciativa das crianças, com liberdade para escolher onde e como vivenciá-lo, revelando o desejo espontâneo, ele é constantemente mediado por intervenções voltadas à disciplina, o cuidado e ao controle dos corpos. Este último, ficando em evidência diante do modo como a docente tenta resolver o conflito entre os colegas: a princípio, impossibilitando a participação de uma das crianças por determinado tempo, em função de seu comportamento diante do outro. Além disso, a docente não realizou uma problematização da situação com João, e nem levou-se em consideração o sentimento sobre como foi para ele ficar sem poder brincar por um tempo. Isso evidencia que a simples retirada da criança da brincadeira não é suficiente, sendo necessária a articulação entre ação e reflexão no enfrentamento da situação. Como aponta Freire (1987), a educação autêntica exige a práxis, que consiste na ação e na reflexão para uma transformação. Caso contrário, a intervenção docente reduz-se a um ato de controle, perdendo sua dimensão pedagógica e humana.

No que diz respeito à condução desse brincar, nota-se que não há um direcionamento específico, e a situação se assemelha a um momento de recreio: um brincar que assume um caráter recreativo. No entanto, é válido ressaltar que não pode ser confundido em uma brincadeira livre, pois, ainda que à distância, a docente interfere nas ações das crianças, como já discute Debortoli (2004). O episódio revela que o espaço de liberdade é limitado, evidenciando uma tensão entre espontaneidade e a regulação.

Em alguns momentos, percebi que a professora Marcela envolvia nas brincadeiras apenas quando recebia o convite de uma criança. Sendo assim, a brincadeira não era adotada como modo de desenvolver competências e habilidades e níveis de desenvolvimento, como propõe a BNCC. Logo em seguida, retorna ao papel de observadora, assumindo novamente a posição de vigilante e avaliadora desse brincar. Para a docente:

Nos espaços livres eu deixo eles brincarem da forma deles, dentro da sala a maioria das brincadeiras são livres. Eu prefiro observar no livre. [...] Eu também não gosto muito de interferir muito na brincadeira deles, eu deixo eles criarem a brincadeira, vejo o momento deles. [...] Eu entro na brincadeira com elas quando eu sou convidada para a brincadeira. Eu não entro na brincadeira para atrapalhar, tipo, ah não é essa palavra. É desse jeito ou não é desse jeito? Não! Ela brinca livre (Notas da entrevista com a docente Marcela, 2025).

Dessa forma, a docente, por meio de suas intencionalidades pedagógicas, acredita que estar de fora da brincadeira lhe possibilita observar o que as crianças fazem, falam e se expressam:

Sempre que proponho uma brincadeira tenho uma intencionalidade ali de observar os campos de experiências. O que está faltando ali para a criança na habilidade cognitiva... Então eu vejo a expressão, o que eles estão falando, como eles estão falando, o que eles estão trazendo de casa (Notas da entrevista com a docente Marcela, 2025).

Todavia, é preciso refletir sobre os papéis dos professores e as intencionalidades que orientam suas práticas no interior de um contexto curricular normativo. As análises de Barbosa, Silveira e Soares (2019) contribuem para compreender que a BNCC da Educação Infantil opera como um documento de caráter normativo e regulador, implicando desafios à autonomia docente. Nesse sentido, a fala da entrevistada não pode ser compreendida apenas como decisões individuais, mas como expressão de um contexto marcado por exigências de cumprimento curricular, que induzem, de certa forma, práticas de monitoramento do planejamento e da aprendizagem.

A postura da docente Marcela, ao observar atentamente as crianças e buscar compreender suas expressões e modos de agir é fundamental, fazendo parte da rotina de uma professora no contexto da Educação Infantil. No entanto, como aponta Ferroni (2018, p. 38), é necessário ir além:

É fundamental repensar o papel social e cultural do professor, redefinindo sua formação para que não permaneça focalizada somente no domínio de conteúdos, metodologias, critérios de avaliação ou gestão competente de recursos, mas que seja capaz de adotar uma nova concepção de educação e formação, percebendo o educador como sujeito sociocultural e a educação como parte constituinte do processo de humanização, socialização e formação para viver a vida.

Em outras ocasiões, observei que a professora Marcela acolheu crianças que não quiseram participar da brincadeira no pátio, oferecendo atenção individual. Tal postura evidencia um cuidado às diferentes necessidades das crianças. No momento da brincadeira no parquinho, a auxiliar de apoio orientava as crianças quanto aos cuidados para não caírem ao correr, enquanto elas brincavam livremente, escalando os brinquedos, descendo no escorregador e organizando brincadeiras de pega-pega, a partir de seus próprios interesses e iniciativas. Nesse contexto, a professora Marcela permaneceu inicialmente em posição de observação, acompanhando atentamente as interações das crianças, até que, após alguns minutos, passou a participar da brincadeira ao ser convidada por uma das crianças, que segurou sua mão e a chamou para correr junto (Notas da observação de campo sobre a aula da docente Marcela, 07/05/2025).

Segundo Oliveira (2020, p. 77),

É possível perceber que o que faz a diferença para instaurar a qualidade no brincar é a atuação do educador e da educadora, seja como parceiro na brincadeira, seja como observador atento, podendo atender às necessidades que venham a surgir, reorganizando o ambiente e incluindo novos objetos em substituição a outros [...].

Em relação à docente Fernanda, em outro momento, observou-se que ela permaneceu sentada, observando as crianças brincarem livremente. Nesse meio-tempo, diferentes situações se desenrolaram:

A professora não indica o que elas vão fazer ou como vão brincar. Elas correm em direção ao escorregador, casinha e outras brincam correndo pelo espaço do parquinho. Um grupo grita para as outras crianças que “o chão é lava”. Com isso, elas não podem tocar os pés no chão. Nesse momento, a professora fica sentada observando essas crianças. Algumas param e sentam ao lado dela para conversar. Ela acolhe e inicia um diálogo, mas logo solicita à criança para ir brincar, porque daqui a pouco elas teriam que ir embora. - “Aí depois acaba o horário do parquinho e vocês não aproveitaram” – responde a professora Fernanda. [...] Depois de uns minutos, a docente propõe que as crianças brinquem de batatinha frita, 1,2,3. Ela foi instruindo, lembrando as regras da brincadeira. Todos participaram, inclusive, a própria docente (Notas da observação da aula da docente Fernanda, 03/09/2025).

Alguns pontos merecem destaque nesta observação: o primeiro refere-se à forma como o tempo e os espaços destinados à brincadeira na escola são marcados, calculados, e delimitados, como se observa na fala da docente; o segundo, nota-se que, após permanecer observando as crianças, a docente Fernanda se sentiu à vontade para propor o jogo, “batatinha frita, 1, 2, 3”. Nesse momento, a brincadeira se reorganiza em torno da condução da professora, passando a obedecer a um conjunto de regras pré-estabelecidas. O adulto assume, então, o papel de protagonista da experiência. As crianças participam com entusiasmo, mas, de forma sutil, são também avaliadas: em sua motricidade ampla, no autocontrole, na atenção ao comando que se é dado, e no cumprimento das regras.

Segundo Habowski e Ratto (2023, p. 13),

o tempo opera aqui como agente das forças, e a duração das ações deve possibilitar que os sujeitos atuem na região de ação do outro. O espaço também faz parte do aparelhamento regulatório institucional, dividindo por faixas etárias e atividades. Assim, tempo e espaço atuam como modos de coação calculada, possibilitando um padrão limitado que organiza o poder e o torna atuante.

As dinâmicas de organização e controle do tempo e do espaço para a brincadeira evidenciadas na situação observada em campo, também se fazem presentes nos relatos das docentes entrevistadas:

A gente tem um tempo para cada área externa da escola, porque a escola é uma escola pequena. Então, infelizmente, a gente não consegue ficar mais tempo que o nosso (Notas da entrevista com a docente Marcela, 2025).

*Aqui não é uma escola muito grande né, Ana Flávia? É uma escola assim, que eu acho que falta espaço para gente explorar mais com os meninos, porque eles necessitam disso, né? (Notas da entrevista com a docente Fernanda, 2025).
[...]*

Aqui tem muito aluno e tem pouco espaço. Eu sinto falta de um espaço aqui, sabe? Para a gente explorar mais, promover mais esse desenvolvimento motor das crianças né... [...] Aqui tem a questão também que na educação infantil a gente segue uma rotina, que ela é muito certinha. Então assim, meu tempo com os meninos é muito pouco, porque eu fico uma hora e meia em uma sala e uma hora e meia na outra sala. Então eu chego e tenho meia hora para fazer uma atividade, até dar o horário que eu tenho que ir no parquinho e depois ir para o jantar (Notas da entrevista com a docente Fernanda, 2025).

Essas falas revelam que, quando os espaços são reduzidos e a escola abriga muitas turmas, torna-se necessário organizar rodízios para que todas possam usufruir das áreas externas. Conseqüentemente, o tempo destinado às brincadeiras nesses espaços é diminuído, o que impacta a qualidade dessas experiências. Nesses breves períodos, predominam brincadeiras que envolvem o movimento corporal: o correr, pular, esconder, rolar, enquanto o cotidiano escolar é atravessado por uma rotina densa, que inclui momentos de alimentação (café, almoço, lanche, jantar), higiene, atividades pedagógicas e o repouso, quando as crianças vão dormir. O trecho também evidencia uma rotina acelerada que, segundo a própria docente, restringe o tempo de interação com as crianças, bem como, a exigência dos cumprimentos de horários para brincar e jantar. Tudo cronometrado e previsível.

Para a docente, esses momentos de brincadeiras são importantes para avaliar a aprendizagem das crianças:

A gente começa a ver também que não é só o brincar como recreação, mas como uma forma de fazer parte da aprendizagem mesmo da criança, né? [...] Eu acredito que a criança aprende brincando. E brincando, ela é feliz. (Notas da entrevista com a docente Fernanda, 2025).

A docente se mostra enfática ao afirmar que a criança aprende brincando; no entanto, seu discurso apresenta uma contradição, ou até mesmo uma incompreensão sobre o conceito, uma vez que, mesmo nos momentos de recreação, a criança também está aprendendo, ainda que não seja passível de mensurar este aprendizado. Ao retomar Brougère (2010), o autor diz que o brincar é marcado pela imprevisibilidade e pela incerteza, o que impede a definição prévia do que e do quanto se aprende. Nesse sentido, a brincadeira configura-se como um espaço de aprendizagem cultural, no qual o professor não detém pleno poder ou controle sobre as

experiências vividas pelas crianças, seja em situações de brincadeira livre, recreativa ou dirigida.

Em outra tarde, a brincadeira mostrou-se presente novamente na rotina da turma. A docente Fernanda convidou as crianças a brincar utilizando os objetos disponíveis do espaço da entrada da escola:

A professora Fernanda convidou para irem ao espaço da entrada da escola para que brincassem com os instrumentos musicais: tambor, flauta, reco-reco e pandeiro. Em um primeiro momento, exploraram os sons, sem receberem um comando específico. Cerca de cinco minutos depois, a professora pede que eles escolham uma música. Um grupo de crianças sugeriu: vamos tocar a música da barata. A professora entrou na brincadeira e começou a cantar e bater com suas mãos no tambor. Repetiram a mesma cantiga cerca de 3 vezes com o incentivo da professora, pois as crianças queriam mostrar que conseguiam manusear os instrumentos (Notas da observação de campo sobre a aula da docente Fernanda, 06/08/2025).

Nesse episódio, o brincar, a princípio, surge do interesse delas, inclusive, pela escolha da cantiga. Posteriormente, transforma-se em uma atividade conduzida, redefinindo o ritmo e o sentido da ação.

Em outras situações, porém, o brincar aparece sendo fruto da imaginação e das relações entre as próprias crianças: quando se envolvem em brincadeiras de faz de conta, cozinhando com massinhas, encenando papéis de “mamãe e filhinho”, brincando com bonecas, panelinhas, de mercadinho, com materiais não estruturados e elementos da natureza, ou ainda quando brincam de “o chão é lava”, jogo onde se finge que o chão é um rio de lava quente, e os participantes precisam se mover pulando em “ilhas” sem tocar no chão. Assim, elas constroem universos simbólicos cheios de significados e a brincadeira se constitui como expressão criativa e imaginária, compartilhados apenas entre os participantes da ação.

Assim como posto por Ribeiro (2014, p. 54), é

por meio da interação e das brincadeiras é que a criança se expressa, se movimenta, sente e explora o seu ambiente. A criança aprende através da brincadeira, do movimento e da troca a partir do contato com outras crianças. Assim, ela copia e recria o mundo em que vive, transfere e modifica o conhecimento que adquire.

O exemplo citado pela professora Marcela ilustra bem esta situação:

Estava próxima de algumas crianças que brincavam de “mamãe, papai e filhinho”, na mesma mesa. A criança cozinhava, fazendo pipoca de massinha. Uma delas disse: “Vou misturar a linguiça e colocar um pouco de alho e arroz. Tá ficando delícia”. Pude notar pelas suas falas e gestos como elas vão criando cenários em suas brincadeiras e estimulando, sem se darem conta disso, a imaginação e criatividade a cada relação de

pensamento e criação que iam desenvolvendo (Notas da observação de campo sobre a aula da docente Marcela, 16/05/2025).

Conforme observado, o brincar não é controlado nem direcionado pelas professoras, permitindo que as crianças atribuam sentidos próprios às brincadeiras. A proposta da docente foi pensada para tornar a experiência mais envolvente: buscou objetos como forminhas, pratinhos, palitos e tesouras para as crianças, mas a mesma não impõe o para quê deveriam utilizá-los, mas os oferece como um recurso:

Sempre que vai massinha, sempre tem uma tesoura junto, para a coordenação motora. Tem todo um desenvolvimento. Eles falam: “-vamos usar para cortar papel”. Eu falo: - não! Vai fazer um cachorro quente, vai fazer outra coisa com essa massinha!”. Eu dou palito, não fico só na questão da forminha. É importante, mas eu prefiro o palito e a tesoura porque eles gostam mais, produzem mais e acabam criando mais, diversificando (Notas da entrevista com a docente Marcela, 2025).

É possível ver, claramente, pela fala da professora, que a sua proposta com a massinha tem como objetivo o desenvolvimento da coordenação motora das crianças e pela observação ela vai constatar como isso está se desenvolvendo ou não. Todavia, como cada grupo reage de modo diferente, é nesse momento que a docente não tem controle sobre como a brincadeira se desenvolveria, se utilizariam ou não desses objetos. Cada cenário e cada acontecimento surgiam a partir das relações, sentimentos, falas e gestos que emergiam da própria experiência do brincar e dos sujeitos envolvidos: “[...] brinca-se com um determinado sentido, e somente quem está brincando é que sabe realmente sobre essa intencionalidade. Nós apenas fazemos leituras desses sentidos, que podem até não ser os mesmos dados por quem está brincando”. (Pereira, 2005, p. 21).

Segundo (Pereira, 2022, p. 30), “o docente tem um papel muito importante no desenvolvimento dos indivíduos e, assim, precisa fazer observações enquanto os discentes brincam, para construir conhecimento sobre a atividade que está sendo realizada”. Cabe a docente oferecer possibilidades, mas não se sabe ao certo como a criança irá agir, assim, expectativas não deveriam ser criadas frente às brincadeiras.

No entanto, em outros momentos do cotidiano, o lugar que o brincar assume na escola, se torna secundário, subordinado à atividade pedagógica, ou como ocupação do tempo e controle do comportamento das crianças, enquanto as docentes se dedicam a atividades de registro, como exigido pelos documentos oficiais, que passam a ocupar maior espaço na rotina das crianças a partir dos quatro anos. Tal situação torna-se evidente em uma das cenas observadas:

A sala estava dividida em grupos com quatro crianças em cada mesa: estavam sendo ofertados brinquedos: animais, encaixes de lego e revistas. Essa última destinada para a atividade proposta pela professora e que, aparentemente, ela intervia mais, pois estava sentada junto às crianças. Nessa mesa, elas estavam procurando as letras do próprio nome, cortando e colando-as no papel. As outras mesas estavam brincando da forma como queriam. À medida que elas acabavam nesse recorte e colagem, a professora Marcela chamava assim que surgia uma “vaga” para participarem, de modo que todos fizessem a atividade, enquanto a criança que terminou, poderia ir brincar. Nesse meio-tempo, quando as crianças começaram a aumentar o tom de voz, pois revelavam estar empolgadas e envolvidas na brincadeira, a professora Marcela faz a intervenção, denotando sentir certo incômodo com a situação. Ela diz, em um tom ainda mais alto para as crianças: “*ou, ou, ou, sala 8! Não pode gritar*”. (Notas da observação de campo sobre a aula da docente Marcela. 07/05/2025).

Nessa cena, o brincar aparece diretamente relacionado ao tempo para que as crianças desenvolvessem uma atividade pedagógica. Claramente, a brincadeira estava sendo usada para ocupar o tempo das crianças enquanto a professora dava uma atenção maior e individualizada aos alunos, e não houve um direcionamento. Quando o envolvimento das crianças com a brincadeira era intensificado, o comportamento da turma era contido, pois dificultava a execução da atividade da professora. A observação das brincadeiras se torna mais uma mediação das situações de intervenções que vão decorrendo do que algo planejado. Como consequência,

[...] nos espaços pedagógicos onde a brincadeira e a ludicidade poderiam estar sendo vivenciadas e promovidas com dimensões fundamentais da formação humana, quando acontece, tem sido utilizada secundariamente apenas como suporte de outras supostas aprendizagens cognitivas (Debortoli, 1999, p. 113).

Em continuidade ao relato anterior, durante esse momento entre registros da atividade e o brincar das crianças, João estava balançando em sua cadeira e colocando pecinhas de lego na boca ou as jogando ao chão. É importante ressaltar que se trata de uma criança que, a todo momento, a professora o corrigia devido sua agitação corporal. Nesse momento,

A professora Marcela, manifestando insatisfação com suas atitudes, diz: “*na hora do parquinho você vai ficar sentado, porque não consegue ficar quieto sem atrapalhar os seus colegas da mesa*”. Ele se levantou, foi para a entrada da sala e tirou os sapatos, se agachou e deu uma cambalhota, ignorando a fala da professora. A mesma não fez mais nenhuma intervenção com ele (Notas da observação de campo sobre a aula da docente Marcela, 07/05/2025).

Observa-se aqui a brincadeira também sendo utilizada como forma de atribuir uma consequência e um controle com rigidez, negada enquanto direito da criança e transformada em instrumento para disciplinar e corrigir. A cambalhota realizada por João, logo após a professora

chamar sua atenção, pode ser compreendida como uma transgressão, uma resposta justamente no momento em que o movimento e o brincar lhe são negados. Ao lançar mão do próprio corpo para se expressar, a criança parece afirmar sua necessidade de movimento e de brincar fora do padrão de brincadeira esperado pela docente.

Em contrapartida, é preciso considerar também o lugar que o professor de Educação Infantil ocupa diante das inúmeras pressões e exigências que recaem sobre sua atuação cotidiana, tratando-se de uma série de responsabilidades por meio de cobranças impostas pela obrigatoriedade de cumprir as exigências: curriculares (Currículo Mineiro/Base Nacional Comum Curricular); escolares (ao desenvolver relatórios e portfólios sobre o desenvolvimento integral da criança, postar planejamentos que contemplem todas as áreas e campos no Sistema de Monitoramento do Ensino e das Aprendizagens) e, pelas famílias (por meio de reuniões que tem como objetivo relatar como a criança se encontra na escola).

As falas das entrevistadas mostram como algumas dessas exigências são incorporadas à prática. A docente Marcela compartilha: “[...] eu fico observando e pensando o que eu não trabalhei ainda... O que precisa ser trabalhado. Então é um documento que me auxilia muito na hora de planejar as aulas”. (Notas da entrevista com a docente Marcela, 2025). É possível compreender que a docente revela um permanente monitoramento da aprendizagem dos seus estudantes, conforme apontado anteriormente, no qual a BNCC e o Currículo Mineiro assumem a função de regular o planejamento e a sua ação pedagógica. De modo semelhante, a docente Fernanda relata que a BNCC também faz parte da sua prática: “E vem até no planejamento. A gente já coloca lá isso” (Notas da entrevista com a docente Fernanda, 2025). No entanto, sinaliza a obrigatoriedade curricular, indicando uma pouca abertura para outras formas de desenvolver suas práticas no cotidiano docente.

Nessa perspectiva, segundo Veríssimo (2018, p. 12-13),

[...] sabe-se que as demandas de um educador da Educação Infantil são bastante grandes, e como estratégia para realizá-las, os professores acabam por aproveitar o tempo em que as crianças estão brincando, para em paralelo, organizar alguns dos momentos de rotina como por exemplo, o preenchimento de agendas, a organização das atividades pedagógicas [...].

Assim como a autora pontua, são nesses momentos em que as crianças estão imersas em suas brincadeiras e que são aproveitados pelas docentes para realizarem outras demandas, que poderiam revelar oportunidades para observar e refletir sobre a própria prática pedagógica, possibilitando para a(o) docente identificar e acompanhar com mais proximidade os interesses, pensamentos, falas, interações e as aprendizagens que emergem entre elas nessas situações.

Em outros contextos de propostas com a turma de ambas as docentes foi possível registrar:

As crianças voltaram do refeitório querendo brincar, mas **a professora Marcela pediu para que guardassem os brinquedos, pois iriam fazer atividade de escrita do nome.** [...] Percebo que foi um tempo em que as crianças estavam concentradas nos primeiros quinze minutos de atividade, mas logo se dispersaram, ora brincando com os lápis (fazendo-os de instrumentos musicais), ora rabiscando as mesas e suas folhas, querendo desenhar. Uma dessas crianças que estava brincando era o João. Logo ela fala: “*você já deve ter acabado né? Eu vou aí ver*”. Ela, de pé, passa pelas mesas e encara com um feição brava para ele. À medida que vão acabando, as crianças sentaram no tapete e [...] a professora colocou músicas de Festa Junina em seu celular. Com ajuda de uma caixinha de som, eles participavam, dançando e cantando junto. A princípio sentados, depois começaram a pular, junto com Marcela. Ela pede que vão mais devagar, para não se machucarem (Notas da observação de campo sobre a aula da docente Marcela, grifo nosso, 12/05/2025).

As crianças acordaram, lancharam e ouviram uma história. Quem estava em sala era a professora Marcela, que orientou que elas fariam uma atividade de desenho, a partir do que foi tratado na história. Começaram às 13h30. As crianças conversavam nesse momento, querendo mostrar o que fizeram. Ela pede somente que todos não gritem e que no desenho, usem a criatividade. **Aqueles que acabavam, ela pedia: “fica quietinho por favor! Dá conta? Abaixa a cabeça e espera as outras terminarem”.** Alguns atenderam a solicitação da professora, outros ignoraram, e conversaram. Enquanto isso, ela se deslocava pelas mesas, acompanhando o que as crianças estavam fazendo. **João pegou e rabiscou a mesa toda** e a reação da professora foi ir até ele e avisar que ele limparia, pois ela orientou que a atividade fosse registrada somente no papel. No entanto, percebi que ele já tinha acabado e não tinha o que fazer. **Outras crianças que estavam conversando também começaram a correr pela sala,** à medida que iam finalizando a proposta, e a estratégia utilizada pela docente foi distribuir massinhas para essas (Notas da observação de campo sobre a aula da docente Marcela, grifo nosso, 16/05/2025).

A professora distribuiu os legos para as quatro mesas, enquanto a quinta fará atividade de desenho. As crianças brincam de fazer carrinhos, torres e aviões, mostrando estarem tranquilas. A professora acompanha de perto, com quatro crianças, na quinta mesa, e as solicita que façam um desenho das partes do corpo humano. [...] Quando esse grupo acaba, outras crianças são chamadas à mesa para fazer também. **Uma criança fala que não quer desenhar e a professora responde: “se não vai desenhar não vai brincar também”.** A criança retruca, fazendo uma careta e senta, contra a sua vontade. A professora aparenta não se importar com a insatisfação da criança, que logo começa a traçar (Notas da observação de campo sobre a aula da docente Marcela, grifo nosso, 27/05/2025).

Ela distribuiu brinquedos de encaixes, carrinhos e panelinhas para as crianças e fala que elas podem brincar da forma que quiserem. Algumas estão no chão, outras correndo pela sala, carregando os objetos. A professora está sentada em uma mesa e convidou quatro crianças para fazer a pintura de um foguete para o banner da festa junina. Ela manifesta estar atenta ao grupo, conduzindo as crianças nessa pintura. Enquanto as outras crianças estão fazendo o que elas desejam (Notas da observação de campo sobre a aula da docente Fernanda, em 27/05/2025).

Algumas cenas reforçam a ideia de que o brincar, muitas vezes, está condicionado ao cumprimento de atividades pedagógicas, funcionando como estratégia de controle e regulação da turma. Essa compreensão distancia-se do que defende Wajskop (1995), quando aponta que

a brincadeira pode se configurar como um espaço privilegiado de diagnóstico pelas docentes dos interesses e necessidades infantis, bem como de experimentação, expressão e ampliação de conhecimentos e afetos, mediada pelas interações entre crianças e adultos.

Como pode ser observado, a atividade de escrita do nome, proposta pela docente Marcela, sustenta um tempo homogêneo de concentração, enquanto as crianças, em suas singularidades, revelam outros desejos de ressignificar a proposta, seja brincando com os lápis, seja manifestando o interesse em desenhar. É preciso considerar que a aprendizagem não ocorre necessariamente apenas quando as crianças estão sentadas, quietas e concentradas em uma atividade escrita.

No segundo registro de observação, realizado em outro momento, a mesma docente ao solicitar que as crianças fiquem de cabeça baixa, aguardando as demais terminarem, problematiza-se o próprio silenciamento do corpo, prática já enraizada no espaço escolar. Essa postura deixa nítido para as crianças que o comportamento considerado adequado é o da passividade e da obediência, e aquelas que não conseguem se manter dessa forma passam a ser vistas como um problema, como é notório no caso de João. Nesse contexto, seu gesto não se manifesta de modo aleatório, mas revela uma forma de comunicação sobre a organização da proposta e a maneira como a professora opta por conduzir a situação, dizendo mais sobre a estrutura da atividade do que a criança em si.

No terceiro registro de Marcela, o brincar deixa de ser compreendido como um direito e passa a ser condicionado, ou seja, apenas brinca quem consegue obedecer à professora e cumprir o que é solicitado. Considerando que, para as crianças, o ato de brincar é uma ação que mais fazem os seus olhos brilharem e é algo constituinte do ser, assim como diz Brougère (2010), a brincadeira é utilizada como moeda de troca, visto que, “para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia (Oliveira, 2020, p. 67).

Já no quarto registro da docente Fernanda, ao estar ocupada em cumprir uma demanda pedagógica com um grupo menor de crianças, a professora não consegue se manter disponível para as demais, tampouco acompanhar o que acontece no conjunto da sala, reforçando que a brincadeira foi relegada a um segundo plano.

O conjunto dos registros de observação permite identificar um padrão nas práticas pedagógicas, prevalecendo uma lógica de controle do tempo, do corpo e das ações das crianças.

No que diz respeito às outras experiências apresentadas pela docente Fernanda, a brincadeira dirigida também tem o lugar em sua prática. Assim, foi registrada a seguinte cena:

A professora Fernanda propôs um jogo de movimento utilizando fichas ilustradas. Cada ficha apresentava uma imagem com uma posição corporal específica, como, por exemplo, uma pessoa agachada ou com as pernas jogadas para o lado e um dos braços levantados. A atividade consistia em as crianças observarem a imagem e imitarem a posição, fazendo uma “estátua” com o corpo. Todas as crianças participaram. A professora também participou da brincadeira, interagindo com o grupo e incentivando os movimentos (Notas da observação de campo sobre a aula da docente Fernanda, 14/05/2025).

O brincar neste sentido parece ser proposto pela docente para que as crianças possam aprimorar a capacidade de coordenar os movimentos de acordo com as apresentações das fichas, exigindo das crianças concentração, memorização para a capacidade de traduzir uma imagem visual em uma ação corporal. Para essa docente, “[...] quando se tem uma intenção pedagógica, fica muito mais prazeroso e ela vai se sentir muito mais feliz na escola e vai se desenvolver muito mais” (Notas da entrevista com a docente Fernanda, 2025). É preciso refletir sobre a afirmativa da docente, pois ao associar o prazer e o desenvolvimento à presença de uma intencionalidade pedagógica explícita, acaba por desconsiderar as brincadeiras construídas pelas próprias crianças como experiências igualmente potentes e significativas. Em contrapartida, a presença da professora brincando junto com as crianças contribui para a construção de um ambiente de participação e compartilhamento, no qual o brincar se sustenta para além de seus objetivos pedagógicos explícitos, mas para inúmeras possibilidades de experiências e descobertas às crianças. Para Saura (2014), o brincar espontâneo e os momentos de lazer assumem papel fundamental na formação da criança, configurando-se como ações centrais para o seu desenvolvimento, e não como atividades complementares.

Todavia, em outro momento, a brincadeira é mobilizada com o objetivo de condicionar as crianças a um comportamento considerado ideal para a realização da atividade que seria proposta, a saber, uma contação de histórias. Para tanto, era esperado que as crianças se mantivessem em silêncio, quietas e atentas às orientações da professora:

Para chamar a atenção das crianças, antes de iniciar uma contação de história, ela diz: “*Quem está me escutando põem a mão na cabeça*” e “*quem tá me escutando senta no tapete*”. As crianças sentaram, mas estavam conversando. A professora interveio e perguntou quem conhece a música: “*Índio engraçado, da cara pintada. Você é valente e não tem medo de nada!*”. E, assim, cantou. Depois, repetiu algumas vezes: “*oh zigue zigue rola eu quero virar uma bola...*” e a cada vez que se repetia, o tom de sua voz estava cada vez mais baixo, até conseguir o silêncio total das crianças. Em seguida, ela interrompe sua fala, pega uma criança pelo pulso e a coloca no tapete, pois ela não estava manifestando interesse pela atividade. Em seguida, comenta: “*por favor, fique sentada e presta atenção*”. Ainda, sem conseguir começar a história, avisa a auxiliar da sala que três crianças não vão para o parquinho pois, segundo ela, “*não estão dando conta*” (Notas da observação de campo sobre a aula da docente Fernanda, 04/06/2025).

No excerto é possível identificar que o canto, enquanto recurso, não se mostrou eficaz para produzir o engajamento das crianças na proposta de contação de histórias. Seu uso esteve diretamente associado à tentativa de controle do grupo e à produção do silêncio necessário para a atividade seguinte. Nessa direção, concordo com Debortoli (2008, p. 106).

Ao focar os processos de classificação e distribuição que atravessam os corpos dos sujeitos no cotidiano de uma escola de Educação Infantil, chamo atenção para os controles sutis que crianças e professoras, dia a dia, vão incorporando como formas “naturais” de organização e expressão, sem que percebam os signos sociais que atravessam suas relações, ações e discursos.

Além disso, a insistência da docente em manter a proposta, mesmo diante dos sinais de desinteresse e resistência das crianças, revela que sua visão adultocêntrica se sobrepõe à escuta das crianças, reforçando, ainda, a utilização do brincar como punição, ao condicionar o acesso ao parquinho ao cumprimento de regras de comportamento. É preciso que se compreenda que os sinais emitidos por meio das conversas paralelas, a dificuldade de permanecer sentadas e a ausência de atenção não indicam, necessariamente, desatenção ou indisciplina, mas podem ser compreendidas como formas de comunicação das crianças acerca da inadequação da proposta naquele momento.

7.4 Práticas pedagógicas das docentes que envolvem a brincadeira

Ao refletir sobre a brincadeira em um contexto escolar e com a presença de adultos, que devem estar ali para e com as crianças, as mediações destes se fazem presentes na rotina da educação infantil. Etimologicamente, segundo o dicionário da Língua Portuguesa, mediação provém do latim *mediatio.onis*, o que significa “colocar-se entre duas partes”, ou seja, quem ou aquilo que se situa no meio de duas pessoas, dois lugares duas posições (Dicionário Online de Português, 2025).

As mediações se manifestam de diferentes formas: quando as docentes se envolvem diretamente nas brincadeiras, caso haja abertura para isso, quando contribuem para o desenrolar das ações; quando oferecem materiais e organizam os espaços, como forma de promover esse brincar. Isso fica evidente com o que defende Navarro e Prodócimo, quando apontam que “devemos entender que a mediação não acontece apenas quando o professor interfere diretamente numa atividade, mas a sua presença, a organização do espaço, dos objetos e dos horários [...]” (Navarro; Prodócimo, 2012). Brougère (2010) também destaca que o educador,

ao preparar espaços que convidem ao brincar, atua como mediador sem interferir diretamente nas ações.

Dentre suas outras possibilidades de mediação, destacam-se as situações de tensão, conflito, desprazer ou quando alguma criança se machuca, em que, nesses momentos, a docente adentra. Em sua prática, o cuidado deve se manifestar, acolhendo os sentimentos e promovendo ações e formas de comunicação, por meio de uma relação dialógica para com os envolvidos, numa condução respeitosa do adulto na garantia do bem-estar e da segurança do grupo.

As mediações podem igualmente acontecer por meio de observações atentas e intencionais das interações, gestos, falas e combinações entre as crianças, mesmo que as docentes não participem diretamente da brincadeira. A dedicação a esse momento é de extrema importância, para apreender o que as crianças experienciam durante a situação lúdica. Seja ao integrar-se à brincadeira ou ao assumir uma postura observadora, a presença do adulto, de forma plena, nas brincadeiras, contribuiu para qualificar o processo, atuando "ora como observador e organizador, ora como personagem que explicita ou questiona e enriquece o desenrolar da trama" (Wajskop, 2005, p. 38).

Por outro lado, as docentes também podem adotar posturas mais autoritárias, nas quais a mediação é substituída pela busca de controle da situação e pela imposição da autoridade para sobre as crianças em suas práticas pedagógicas. Nesses casos, muitas vezes, as docentes não percebem que estão perdendo uma oportunidade de favorecer a construção da autonomia na infância, de acompanhar, auxiliar e intervir por meio de suas interações, aquilo que a criança ainda não consegue realizar sozinha. A reflexão se mostra coerente com a discussão de Santos, ao explicar que "o professor mediador exerce sua função de organizar e orientar, interferindo no desenvolvimento da aprendizagem das crianças, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente" (Santos, 2014, p. 14).

Essas diferentes práticas pedagógicas por parte das docentes podem revelar dois caminhos, que dependem, entre outros fatores, da maneira como a brincadeira é promovida: de um lado, o desenvolvimento da autonomia das crianças, sustentado pela observação, pelo diálogo e pelas relações entre pares e entre crianças-professora, pela possibilidade de construir o próprio jogo e suas regras; de outro, intervenções de caráter mais controlador, em que a docente participa do brincar para assegurar aprendizagens específicas e/ou corrigir comportamentos considerados inadequados que surgem durante esses momentos.

Diante das possibilidades apresentadas nas observações e entrevistas, pode-se compreender como as mediações ou o controle se manifestam nas interações com as crianças:

No início da manhã, as crianças brincavam entre si com panelinhas e utensílios de cozinha por cerca de 40 minutos, dentro da sala. Durante esse tempo, a professora Marcela permanecia sentada à sua mesa, observando com certa distância. Dentre as falas e gestos das crianças pude perceber que elas diziam estar preparando uma “sopa de legumes” e levavam os pratinhos até a mesa da professora, convidando-a a “comer” a comidinha delas. Em determinado momento, Marcela se envolve na brincadeira: responde “*hum, que gostoso*” e finge colocar a comida em sua boca. Em seguida, devolve o brinquedo à criança, que sorri e retorna para o seu lugar. As crianças continuam brincando por mais alguns minutos, ainda permanecendo em suas cadeiras, até que a professora anuncia o fim da brincadeira, dizendo que iriam descer para o refeitório para tomar o café da manhã. Os brinquedos permanecem espalhados pelo chão da sala (Notas da observação de campo sobre a aula da docente Marcela, 12/05/2025).

Observa-se que, em um primeiro momento, a professora não se envolve diretamente na brincadeira, apenas observa à distância. Somente quando é convidada pelas crianças, passa a interagir com elas. Esse movimento evidencia um cuidado para com as crianças, preservando a ideia que foi criada com respeito à autonomia delas. Essa postura está consonante com a concepção de Brougère (2010), que destaca a importância de o adulto ser convidado a participar do brincar, respeitando a iniciativa das crianças. Entretanto, observa-se também que é a professora quem define e controla as brincadeiras propostas, bem como o tempo destinado a elas, estabelecendo seus momentos de início e encerramento.

Em outro contexto, como no momento em que as crianças brincavam e a professora somente as observava, pude perceber a seguinte cena:

[...] Foram também para o pátio lateral, onde permaneceram por 25 minutos. Brincaram de pega-pega, a critério das próprias crianças, enquanto outras andaram de velotrol, antes de irem para o almoço. Durante esse tempo, a professora Marcela permaneceu observando, encostada na grade do pátio (Notas da observação de campo sobre a aula da docente Marcela, 12/05/2025).

Segundo Navarro e Prodócimo, as crianças ao organizarem suas brincadeiras sozinhas não quer dizer que a professora não deva estar envolvida: “É uma mediação interessante para que a liberdade no brincar das crianças não se perca, mas, ao mesmo tempo, a professora está trazendo elementos que podem estimular ainda mais a atividade” (Navarro; Prodócimo, 2012, p. 643).

Observa-se também outro direcionamento que chama a atenção na prática da docente, no momento em que as crianças despertam do horário em que descansam, após o almoço. Nota-se que, enquanto as crianças brincam, a professora volta sua atenção à preparação de materiais que utilizaria posteriormente àquele momento. No entanto, ao perceber uma movimentação diferente da que havia proposto, ou seja, uma brincadeira na mesa, com as crianças sentadas, ela rapidamente manifesta que correr não é permitido, reafirmando essa regra da sala. Ao notar

o horário, a professora imediatamente direciona novamente as crianças, solicitando que guardem os brinquedos e se organizem para o lanche. Nesse momento, duas crianças entram em conflito por causa de um brinquedo e, em vez de aproveitar a situação para favorecer a autonomia e a resolução entre pares por meio da mediação, a professora adota uma postura autoritária, buscando manter o controle da turma, mesmo que, até então, elas estivessem envolvidas em suas brincadeiras.

As crianças haviam acordado do repouso e brincavam com os brinquedos que escolheram: encaixes de plástico, blocos de madeira e bonecas. Como já é habitual, apenas algumas demoraram um pouco mais a se levantar e organizar para o turno da tarde. Nesse momento, três crianças começaram a correr pela sala, mas a professora Marcela interveio, dizendo: *“você já sabe que não pode correr né?”*. Ela tem essa fala para uma dessas crianças, que prontamente se sentou junto às outras. Eles ficaram cerca de 20 minutos brincando, enquanto a professora organizava a sala, alternando entre o armário e a separação de materiais. Em seguida, solicitou que guardassem o que usaram nas caixas e que organizassem uma fila para descer para o lanche da tarde. Nesse momento, ocorreu um conflito entre duas crianças: uma delas queria guardar uma boneca que estava nas mãos de outra. A professora respondeu, em tom rígido: *“o [nome da criança]! Eu já pedi pra guardar e ir pra fila”*. Em seguida, disse também: *“Chega sala 8” e “psiu!”*, diante das conversas e brincadeiras na fila (Notas da observação de campo sobre a aula da docente Marcela, 27/05/2025).

Dentre algumas das causas mais corriqueiras durante os conflitos entre as crianças nos momentos de brincadeira, estão, segundo Kramer (2009), o controle e a posse de brinquedos. Essas situações poderiam ter sido aproveitadas para realizar uma mediação, por meio de uma escuta atenta e uma intervenção efetiva, mas esta ação não foi realizada. O que se observa é o controle da professora.

Em outra situação, a docente revelava a intenção de exercer uma mediação diante de um conflito entre as crianças. Observa-se que ela tenta conduzir a resolução do problema sugerindo que as próprias crianças encontrem uma solução. No entanto, sua intervenção se restringe a relembrar um combinado previamente estabelecido entre eles, e em seguida, ordenar que peçam desculpas. Percebe-se, nesse episódio, a necessidade de uma mediação mais ampla, que envolva escuta e diálogo, favorecendo que as próprias crianças expressem seus sentimentos e busquem alternativas possíveis, com o apoio do adulto. Todavia, não foi isso o que aconteceu:

As crianças desceram com a professora Marcela para o parquinho, onde brincaram livremente por cerca de quarenta minutos, tempo maior que o habitual. A professora aproveitou o fato de não haver outra turma programada para o uso do espaço, devido à participação da greve da maioria das professoras. Durante esse período, Marcela permaneceu conversando com a auxiliar de sala, enquanto as crianças exploravam o ambiente de forma autônoma. Observei que alguns brincavam de pega-pega. Em determinados momentos, aproximavam-se da professora para contar o que havia acontecido ou para buscar ajuda, como no caso de uma criança que foi empurrada. A intervenção ocorreu de forma rápida: — *“Você pode bater nele porque ele passou na*

sua frente?”, perguntou a professora. A criança respondeu que não. “E como você vai resolver isso? Desce para pedir desculpas.” As crianças se abraçaram e voltaram a correr logo em seguida (Notas da observação de campo sobre a aula da docente Marcela, 23/06/2025).

Para Buzinari e Sommerhalder (2016, p. 79) “o diálogo é o ponto de partida para a mediação dos conflitos”. No entanto, quando o momento é interrompido, de forma rápida, impossibilita um espaço para a criança pensar em suas ações e falarem, por elas mesmas, sobre o ocorrido. É preciso considerar ainda que a exigência de pedir desculpas, porque o adulto mandou, trata-se de uma resolução superficial e heterônoma. É preciso que a criança compreenda o porquê do seu ato de pedido de desculpas, caso contrário, não terá havido aprendizado algum.

Na entrevista com essa docente, ela apresenta sua metodologia para lidar com conflitos, explicando que, em algumas situações, considera necessário afastar a criança da brincadeira para que se acalme e só então possa retornar:

[...] primeiro eu vou conversar com a criança que se machucou. O principal é ver o que machucou, se machucou mesmo. Se vai precisar levar para coordenação, se vai precisar de um auxílio médico, porque às vezes eles trombam de uma forma muito brusca, e acaba cortando, acaba furando. Então primeiro eu acolho a criança que machucou. Se não foi uma coisa muito séria, ah foi um tapa, (áudio inaudível) eu já converso com os dois direto. Eu já separo as duas crianças e vejo o que é que uma está falando, o que a outra está falando... Eu sempre brinco com eles que o que tiver mentindo, o nariz vai crescer igual do Pinóquio, então sempre aparece a verdade ali na hora. A gente resolve rápido e eles voltam a brincar. Como eu mencionei antes, quando é uma coisa que está se repetindo e que é uma coisa mais grave, a criança é retirada por alguns minutos da brincadeira (Notas da entrevista com a docente Marcela, 2025).

[...] às vezes a gente tem que tirar a criança um pouquinho da brincadeira, por ela sentada um pouquinho para ela ver como ela está perdendo. Está todo mundo brincando, e ela por não saber, naquele momento, respeitar o colega, ela não vai poder brincar. Então ela precisa se acalmar para que ela volte a brincar (Notas da entrevista com a docente Marcela, 2025).

Em um primeiro momento, a condução descrita pela docente mostra coerência com práticas de acolhimento: ela escuta a criança que se machucou, verifica a gravidade da situação e busca compreender as versões envolvidas no conflito, a fim de amenizar o dano causado na relação entre as crianças. Posteriormente, ao se colocar disponível para ouvir ambas as partes, ela realiza aquilo que, teoricamente, se aproxima de uma mediação, ajudando a reorganizar a situação. No entanto, quando ela menciona a necessidade de retirar a criança da brincadeira, para que “veja como está perdendo”, sua prática se desloca para o campo da punição, e funciona

como uma consequência disciplinadora e irrefletida. Assistir ao grupo brincar não garante que, ao retornar, a criança terá condições de agir de outro modo.

Segundo Buzinari e Sommerhalder (2016), o limite faz parte da ação do adulto, porém ele precisa ser explicitado de forma consistente para a criança:

Em situações de conflitos cotidianos entre as crianças na educação infantil, a rotina deve ser vivenciada por meio de práticas pedagógicas que fazem sentido para elas e não apenas para atender ao que o profissional considera ser o mais adequado para o momento. Isso não significa que os adultos não devam colocar limites às crianças quando essas desrespeitam as regras de convívio social e quando colocam em risco a integridade física e psicológica das pessoas (Buzinari; Sommerhalder, 2016, p. 79).

Neste outro episódio percebemos uma predominância de adoção de uma postura mais autoritária da professora, em que o controle da situação se sobrepõe à mediação do conflito:

Às 09h30, desceram para o pátio lateral. A professora Marcela disse que iriam brincar com os velotróis - nada diferente do que é proposto sempre que descem para esse espaço. Ela observava encostada na grade, junto de uma auxiliar. Após alguns minutos, João empurrou três crianças, que caíram no chão. No mesmo instante, a professora fez uma intervenção, deixando claro que ele não teria outra oportunidade, segurou pelo braço e o retirou da brincadeira, direcionando-o para a sala da direção. A criança se mostrou resistente, dizendo que não faria mais, mas a professora manteve sua decisão (Notas da observação de campo sobre a aula da docente Marcela, 10/06/2025).

A retirada da criança da brincadeira é utilizada por esta professora como uma das principais medidas para o manejo dos conflitos. Desse modo, a professora reforça uma lógica de afastamento e punição em vez de construção conjunta de alternativas para lidar com o problema.

Em outro contexto, quando finalizou uma proposta de desenho com base no projeto que estavam desenvolvendo sobre o folclore, a docente permitiu mais uma vez a presença da brincadeira possibilitando que as crianças escolhessem um brinquedo. No entanto, seu comando limitava o acesso aos materiais sugerindo que escolhessem apenas um. Em determinado momento, questionou por que uma criança havia pegado mais de um brinquedo, lembrando a todas que o combinado era escolher apenas um. Disse ainda que, caso quisessem trocar, deveriam devolver o que escolheram antes e fazer a troca. Mesmo diante da frustração da criança, a professora não procurou escutá-la nem buscar outra forma de mediar a situação ou explicar o por que daquela regra:

Após a finalização do desenho atividade de reprodução da personagem Cuca, a professora convidou as crianças para brincar, podendo pegar um brinquedo/objeto que estivesse nas caixas, disponíveis ao chão da sala. As brincadeiras iriam acontecer em pequenos grupos com quatro crianças, no local em que elas já estão habituadas a se sentarem. Cada criança poderia escolher um brinquedo. Algumas crianças encenavam

situações de casinha, utilizando bonecas e panelinhas; outras brincavam com carrinhos.

Durante esse momento, a professora se dirigiu a uma delas, ao avistar que uma pegou uma quantidade maior e disse:

— *“Quantos que a professora deixou?”*

— *“Um!”* — responderam a maioria das crianças, que estavam ouvindo.

— *“E quantos você pegou?”* — entrevi a docente.

— *“Dois”,* disse a criança.

Em seguida, ela o olhou, e então, disse, mas falando para todos, que poderiam trocar de brinquedo, mas sempre devolvendo o anterior para a caixa antes de pegar outro, de modo que todos tivessem acesso às várias opções. Diante disso, essa criança chorou e disse que não queria devolver. Logo em seguida ela largou os dois e foi brincar com outra criança. A professora, sem responder, se afastou, circulando pelos espaços da sala para verificar quantos brinquedos outras crianças estavam usando, e começou a negociar com elas a devolução, reforçando que as regras eram “para todos”.

Em seguida, retornou à criança que havia chorado e perguntou:

— *“Você não vai pegar outro?”*

A criança não respondeu, pois estava envolvida em sua brincadeira.

Durante minha observação, uma criança aproximou-se de mim com um brinquedo de kit dentista e disse:

— *“Eu tô brincando de Boca Assustadora, olha!”*

— *“Uau, o que você vai fazer com ela?”* — perguntei.

A criança desviou do assunto, realizando a ação:

— *“Olha como ela fecha, nhac!”*

Nesse momento, ri e brinquei, fingindo que estava com medo, tapando os meus olhos. A criança ficou rindo e logo depois, as crianças passaram a brincar em torno da professora, fingindo assustá-la também. Ela entrou na brincadeira, acolhendo a interação: ora fechava os olhos, rindo e desviando da criança, como se estivesse com medo (Notas da observação de campo sobre a aula da docente Marcela, 10/06/2025).

A docente continuou circulando pelo espaço, adotando uma postura de vigilância, verificando se alguma criança havia pegado mais de um brinquedo. Essa regra revela uma tentativa de controle na organização do espaço e de prevenção de conflitos entre as crianças, priorizando a regulação das ações em detrimento de uma observação sensível das necessidades infantis naquele momento e das possibilidades de construção de conhecimentos que ali emergiam. Sousa (2004) aponta que a escola pratica, muitas vezes de modo sutil, formas que visam educar o corpo das crianças, regulando suas expressões, gestos e movimentos para conformá-las a hábitos considerados adequados à vida em sociedade. A postura da professora dialoga com essa lógica, uma vez que a regra se sobrepõe às iniciativas das crianças, independentemente das demandas expressas nos seus gestos e emoções.

Por outro lado, em um novo momento, vê-se que ela se desloca dessa posição predominantemente vigilante e adentra na brincadeira iniciada por uma criança, que finge assustá-la. Ao fazê-lo, a dinâmica se transforma e uma nova relação se estabelece. Segundo Friedmann, “se o adulto não estiver muito atento ou não brincar junto com as crianças, dificilmente irá entender o que acontece dentro de cada brincadeira nem a cultura na qual as crianças estão inseridas” (Friedmann, 2011, p. 60). A entrada da docente no faz de conta aponta

que, quando ela se coloca disponível, consegue ampliar o diálogo lúdico e favorecer uma experiência mais significativa com as crianças.

Entretanto, essa abertura não se sustenta por muito tempo. Quando a turma desce para a piscina de bolinhas, a professora novamente volta a adotar uma postura normativa, repreendendo outra criança, ao pedir que ela devolvesse um balão, por ela encontrado. Desse modo, desconsidera a possibilidade de que aquele objeto pudesse ser ressignificado no contexto daquele brincar:

Em seguida, após alguns minutos, a professora então convidou a turma para descer à piscina de bolinhas e explicou que poderiam levar um brinquedo com o qual já estivessem brincando. [...] Enquanto as crianças brincavam nesse espaço, a professora observava e, em determinado momento, interveio: — “*Fulano, não é assim que brinca não. Vai colocar esse balão lá.*”. O balão que ela fala, estava caído no chão, enfeitando a entrada da portaria. Frustrada, a criança devolveu o brinquedo e ficou ninando a boneca que estava na mão. (Notas da observação de campo sobre a aula da docente Marcela, 04/07/2025).

A intervenção revela uma concepção de brincadeira que não reconhece sua potência inventiva, pois restringe ações que emergem espontaneamente das crianças. Pereira afirma que “[...] a brincadeira é um acontecimento no qual os sujeitos são protagonistas de cada ação no interior da situação lúdica. Uma atrás da outra, as decisões no brincar vão em direção à consumação de uma experiência única [...]” (Pereira, 2019, p. 12). Ao limitar esse protagonismo, a docente reduz a experiência da brincadeira como fim em si mesmo.

Na entrevista, a docente Marcela relata que é por meio da observação que consegue captar os comportamentos das crianças e os conflitos que surgem durante as brincadeiras. Sua fala evidencia um olhar atento às interações sociais, às disputas em torno dos brinquedos e às formas como as crianças lidam com os conflitos, revelando uma postura reflexiva em relação ao brincar:

Eu sempre avalio a questão de comportamento mesmo, como está sendo essa interação social: tá sendo muito bruta? Tá sendo razoável? Tá tendo muito conflito? O que está gerando esse conflito entre eles na hora do brincar? O que é que está gerando? É a falta do brinquedo? Tem um brinquedo e todo mundo tá brigando por causa daquele brinquedo? Como eles resolvem esses pequenos conflitos deles? O que está gerando? (Notas da entrevista com a docente Marcela, 2025).

A professora ao afirmar que propõe a brincadeira como forma de observar, a professora reconhece esse momento como espaço privilegiado para compreender as dinâmicas do grupo. Suas intervenções geralmente não chegam a configurar uma mediação efetiva, entendida como aquela que envolve a escuta, o diálogo e a construção conjunta de sentidos com as crianças, por

meio da brincadeira. A observação, embora imprescindível, torna-se limitada quando não se articula ao registro sistemático e à intencionalidade pedagógica do olhar do adulto, elementos fundamentais para compreender o que está em jogo na experiência lúdica e para orientar por meio de intervenções mais qualificadas. A fala da professora revela, portanto, uma tensão entre um olhar sensível às interações infantis e uma concepção de mediação que, ao interromper a brincadeira, acaba por restringir as possibilidades de aprendizagem que emergem da experiência lúdica:

E como está resolvendo? Quem dá conta de estar resolvendo sozinho? Quem sempre busca a intervenção da professora? Por que ele está buscando a intervenção? Ele não tem essa segurança de fazer isso sozinho? Falta alguma coisa? É nessa questão de observar mesmo. Eu sempre proponho a brincadeira como forma de observar. Quando tem regras, às vezes a gente tem que parar a brincadeira porque eles não estão preparados para seguir regras, mesmo que simples. Às vezes eu tenho que interromper a brincadeira que eu propus, sentar e explicar novamente. Tentar uma nova vez ou deixar para o próximo dia. Até que eles vão criando essa maturidade daquele brincar (Notas da entrevista com a docente Marcela, 2025).

Friedmann (2011, p. 73) expõe que, no trabalho do professor, especialmente da educação infantil, “é nosso desafio prestar atenção às vivências e experiências individuais das crianças que, se respeitadas e ouvidas, podem ser fundamentais nos caminhos e escolhas de vida que elas forem empreender”. Assim, reforça-se que observar não significa apenas vigiar ou monitorar, mas implica estar disponível, assumindo uma postura que seja para/por/com as crianças.

Destaca-se que, durante o período de observação, muitos foram os momentos em que as professoras não priorizaram a prática de observação em detrimento à realização de outras demandas escolares. A preocupação também centra-se na não priorização da criança nos processos e propostas que orbitam a sala de aula, a utilização de dispositivos tecnológicos de forma isolada e sem intencionalidade também descortina isto.

A escola disponibiliza para as professoras *tablets* para que elas utilizem com as crianças em momentos orientados. O objetivo da instituição é potencializar as práticas pedagógicas e aproximá-las da realidade hodierna dos estudantes, que tem tido acesso a esses dispositivos cada vez mais cedo e tem vivido ressignificações em seus cotidianos por causa deles (Rocha; Clímaco, 2024). Todavia essa temática tem protagonizado discussões polêmicas, singularmente após investigações apresentarem os malefícios do uso precoce de tecnologias digitais para o desenvolvimento motor, físico e cognitivo das crianças (Nascimento; Rocha; Domingues, 2024); (Lins *et al*, 2024). Encontramo-nos, então, frente à uma dualidade: a relevância da utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nos contextos de

ensino-aprendizagem e a necessidade de evitar que as crianças tenham contatos prolongados com dispositivos tecnológicos na primeira infância. Considerando a análise da prática da docente Fernanda percebeu-se que existiram situações em que os dispositivos tecnológicos foram utilizados de forma não orientada e em desacordo com os objetivos propostos pela escola investigada. Observou-se que a professora entregou *tablets* às crianças para que escolhessem os jogos que desejassem, sem oferecer orientações, acompanhamento ou qualquer intencionalidade pedagógica sobre o que, como e por quais razões elas jogariam por tanto tempo. A cena explicita essa situação:

A professora Fernanda, chegou às 16h, assumindo a turma. Ela entregou *tablets* para todas as crianças brincarem com os jogos que já tem baixados nos aparelhos, enquanto terminava de montar um mural sobre famílias, temática que vinha desenvolvendo com a turma e que seria exposta para as outras. Nesse período, as crianças permaneceram sentadas e em silêncio, jogando, por cerca de 45 minutos. Fernanda estava ao chão, finalizando esse mural. Faltando 10 minutos para a abertura dos portões ela recolheu os aparelhos (Notas da observação de campo sobre a aula da docente Fernanda, 16/05/2025).

Nesse contexto, os jogos pedagógicos acabam sendo utilizados como um recurso de controle, na medida em que os estímulos visuais e sonoros mantêm o grupo em silêncio e relativamente imóvel. Conseqüentemente, a professora direciona sua atenção para o mural que estava elaborando, evidenciando que o uso dos dispositivos não se vincula a uma proposta educativa, mas ao gerenciamento do grupo.

Vários autores debatem sobre este uso do aparelho. Rocha e Clímaco (2024, p. 52) destacam que não é “[...] somente utilizar as tecnologias ou implantar equipamentos, trata-se do como utilizá-las pedagogicamente na escola de infância”. Trata ainda, de um cenário em que o envolvimento das crianças com o dispositivo passa a operar como um mecanismo de gestão do tempo e do comportamento. Essa situação dialoga com a análise de Mendes (2013), ao discutir como a indústria dos Jogos Eletrônicos mobiliza estratégias capazes de capturar o interesse infantil e modelar condutas específicas, articuladas ao consumo e à lógica performativa contemporânea.

Nesse sentido, o uso prolongado dos *tablets*, sem mediação pedagógica, conforme observado em campo, conduz comportamentos, organiza o tempo, silencia conflitos e necessidades das crianças, tornando o grupo mais facilmente gerenciável. Debortoli (2004, p. 21) complementa informando que

também é importante ressaltar que o brincar é contextualizado e carrega, por isso, as marcas do contemporâneo, tornando-se a própria representação de uma sociedade que

coloca para si ideias e ideais de prazer, individualidade, consumo, provisoriedade, descartabilidade. O brincar, nesse sentido, acaba sendo usado paradoxalmente não como fonte de criação e produção do mundo, mas como artefato de reprodução de estruturas que devem ser ensinadas às crianças, tanto no sentido técnico quanto moral, transformados em conhecimento e padrão de comportamento futuro.

Situações como essa não se restringiram ao uso de dispositivos tecnológicos, mas se expressaram também em outras formas de organização e vigilância das brincadeiras no cotidiano escolar. Com a docente Fernanda, com base no excerto de observação a seguir, sua postura não foi mais de deixá-las sem orientação, mas se caracterizou como uma espécie de liberdade vigiada. A professora observava atentamente a forma como as crianças brincavam, sobretudo quanto ao uso considerado adequado dos brinquedos e à possibilidade de alguém se machucar. Suas intervenções eram pontuais e direcionadas, consistindo em respostas prontas que orientavam para comportamentos esperados, como “pedir desculpas” para encerrar o conflito e retornar à brincadeira. Nessas situações, a docente se mostrava satisfeita com a simples obediência, sem abertura para um diálogo.

[..] A turma desceu para o pátio lateral para brincar com os velotróis, únicos brinquedos que estavam disponíveis neste espaço. As crianças organizaram espontaneamente uma brincadeira de corrida. Enquanto isso, a professora estava sentada com a auxiliar da sala, observando a turma. Quando surgia uma interação com as crianças, geralmente era para chamar a atenção ou intervir em conflitos. Do seu lugar, ela ordenava, utilizando um tom de voz mais alto: — *“Assim não pode! Se não quebra o velotrol.”*. Nesse caso, algumas crianças estavam pendurando sobre o brinquedo, apoiando apenas um dos pés nele. O outro, usava para patinar, deslizando-o ao chão. Nesse momento, as crianças não seguem os comandos da docente, pois eles continuavam agindo dessa forma. Novamente ela diz: — *“Não corre, vai machucar desse jeito”*, mas nada além disso é realizado. As crianças seguem fazendo o mesmo e ela permanecia com a mesma postura. No entanto, após poucos minutos, a docente observa uma situação de conflito e decide intervir mais uma vez, levantando e questionando uma das crianças envolvidas, da seguinte maneira: — *“Você empurrou ele? Pode desculpa pro seu amigo, por favor.”*. Em seguida, a criança respondeu que havia sido sem querer, pois, estavam brincando de corrida. Pediu desculpas, conforme a professora havia solicitado, e retornou correndo em direção ao mesmo colega. O restante do grupo continuou a brincar, correndo pelo espaço e brincando de pega-pega. (Notas da observação de campo sobre a aula da docente Fernanda, 07/07/2025).

Nessa perspectiva, a observação acima dialoga com as reflexões de Kramer (2009), ao indicar que os conflitos entre crianças geralmente surgem pela tentativa de uma tentar controlar ou reter brinquedos; pelo desejo de participação em brincadeiras já em andamento; os contatos físicos que resultam em machucados; pelas disputas sobre quem conduz a atividade lúdica e, também, pela atitude de relatar ao adulto comportamentos considerados inadequados, esperando que isso resulte em punição.

Em outro momento, quando a turma foi ao parquinho, a docente interrompeu a brincadeira após um conflito entre duas delas, que resultou em uma agressão física. A professora não aceitou a justificativa das crianças, que afirmaram estar brincando de “lutinha”, e reafirma que não deveriam bater. De forma firme, decide que ambas perderiam o direito de brincar naquele momento, evidenciando, mais uma vez, uma ausência de espaço para escuta aberta e dialógica e que favoreça a construção da autonomia. Além disso, as crianças acataram a ordem da professora, sem questionar, reforçando uma educação voltada à obediência, conforme relato:

As crianças foram ao parquinho. Elas estavam correndo pelo espaço e escalando os brinquedos que tem o escorregador. Duas delas, após alguns minutos, foram chamadas pela professora, na qual observava as crianças, e as solicitou que permanecessem sentadas ao lado dela e da auxiliar, por terem empurrado colegas durante a brincadeira. Quando questionadas, justificaram dizendo que era “brincadeira de lutinha”. A professora interveio dizendo que, ainda assim, não tinham o direito de bater nos outros, e que, por isso, ficariam ali sentadas por um tempo, sem poder brincar. As crianças não resistiram ao comando e permaneceram assim. Após alguns minutos, autorizou que voltassem. As demais crianças estavam envolvidas em diferentes brincadeiras: correram imitando monstros, faziam estrelinhas e encenavam o preparo de comidas (Notas da observação de campo sobre a aula da docente Fernanda, 08/07/2025).

É importante esclarecer que situações de conflitos são comuns no cotidiano entre crianças, pois, ainda estão aprendendo a expressarem por meio da linguagem oral suas angústias, frustrações e emoções. Buzinari e Sommerhalder (2016, p. 78) comentam que:

As estratégias para a resolução desses conflitos entre as crianças perpassam, por vezes, comportamentos de agressividade, pois as crianças da educação infantil encontram-se em um período de desenvolvimento e podem agir guiadas mais pelas emoções, além de não terem totalmente desenvolvida a linguagem oral, o que aumenta a comunicação dos seus sentimentos por meio de gestos e expressões.

Em outro dia, novamente, a docente tenta estabelecer uma forma diferente de mediação com as crianças. Contudo, observa-se que suas estratégias seguem marcadas por uma lógica hierárquica, e que nem sempre fazem sentido para elas, como o ato de pedir desculpas para encerrar o conflito. Assim, situações como essa se repetem, evidenciando um padrão de intervenções nas brincadeiras que não promovem escuta, negociação ou construção conjunta de sentidos. Pude perceber isto na observação:

A professora Fernanda foi com a turma para o parquinho. Ela estava sentada, observando as crianças brincarem, correndo pelo espaço, subindo e descendo pelos escorregadores. Algumas estavam na casinha de madeira. Neste mesmo momento, pude observar como as crianças estavam separadas em pequenos grupos nas propostas de suas brincadeiras: algumas brincavam de fazer ginástica, outras escalavam e desciam no escorregador, brincavam de lutinha e outras de correr e apostar corrida

.Em um determinado momento a professora, que permaneceu sentada, chama uma criança que durante uma brincadeira de lutinha, bateu no bumbum do seu colega. Ele veio até ela e a mesma inicia a intervenção da seguinte maneira:

- *“Por que você bateu na bunda dele?”*

Ele responde: - *“Eu já pedi desculpa”.*

Ela retruca: - *“Mas não é assim que funciona.”*

- *“Eu estava querendo chamar ele que estava dormindo”* – Disse a criança.

A professora responde, mesmo sabendo que não era isso que havia acontecido: - *“Ele foi te acordar, (nome da outra criança envolvida)! Não faz isso mais não, que ele não gostou, combinado?”*

Ele balançou a cabeça, concordando e voltou a correr.

Poucos minutos depois, outras crianças foram relatar para a professora que outra criança bateu durante a brincadeira de pega-pega, que foi interrompida.

A professora levantou a voz para chamar a criança que bateu:

- *“(Nome da criança), senta um pouquinho então aqui perto de mim. Por que você está batendo em seus colegas?”*

Ele respondeu: - *“A gente estava brincando. Foi sem querer.”*

A professora relata: - *“Eu posso te dar uma oportunidade? Senão, você vai voltar e sentar aqui perto de mim e não vai brincar mais.”*

Ele responde: - *“Sim.”*

- *“Pede ele desculpas então.”* – Disse a professora.

Ele virou seu corpo para a criança e pediu desculpas.

A professora então diz: - *“Pronto, pode voltar e vocês não vão brincar mais disso”.*

No entanto, quando retornaram, seguiram brincando da mesma forma. A professora permanece sentada no banco desse espaço (Notas da observação de campo sobre a aula da docente Fernanda, 07/08/2025).

Quando entrevistada, a docente afirma adotar uma postura de mediação. No entanto, é preciso cautela para não confundir mediação com a simples delegação à criança da responsabilidade de resolver o conflito sozinha: *“[...] As intervenções eu faço sempre quando necessário, orientando, mediando quando tem algum tipo de conflito. Lembrando sempre que na educação infantil, a gente sempre tem que lembrar as regras e os combinados, né?”* (Notas da entrevista com a docente Fernanda, 2025). Observa-se que, na perspectiva da docente, ela entende que realiza mediações em diferentes oportunidades, contudo, chamar a atenção das crianças, reiterar regras ou solicitar pedidos de desculpas não configuram, por si só, um processo mediador. Pelos registros de campo, nota-se que na maior parte das vezes, ela se quer se aproxima das crianças em conflito: permanece sentada, eleva o tom de voz e indica o que deve ser feito. Diante disso,

torna-se necessária, então, a mediação do adulto nessas relações para que os danos físicos e psicológicos deixem de existir ou se amenizem. As crianças, nesse período, interagem com o adulto respondendo e percebendo a aprovação ou reprovação de seus atos, mas isso não é suficiente para que ela controle por completo seu comportamento (Buzinari; Sommerhalder, 2016, p. 82).

A mediação, portanto, requer presença, envolvimento, relações, aproximação e diálogo, o que foi pouco presente nas situações observadas.

Na contramão do procedimento observado nas práticas da docente, quando a pesquisadora pergunta sobre como elas agem quando acontece alguma coisa com a criança na brincadeira, seja se machucar ou bater em alguém, a docente afirma:

[...] eu faço a intervenção imediatamente, oferecendo cuidado, conforto e atenção. Procuo escutar, olhar nos olhos dela, se ela estiver muito nervosa eu tento acalmar. Falo: “calma primeiro. Você vai acalmar e depois a gente vai conversar”. E quando ela acalma, a gente conversa e eu sempre procuro comunicar a coordenação. Para que a coordenação fique ciente porque às vezes acontece do pai ligar... (Notas da entrevista com a docente Fernanda, 2025).

Na perspectiva da docente, ela considera que realiza boas intervenções quando necessário e que, em alguns momentos, ao deixar as crianças livres na brincadeira, sem intervir, procura adotar uma postura de observação, a fim de acompanhar a atividade e identificar aspectos que possam compor o relatório de desenvolvimento da criança. Entretanto, a descrição apresentada contrasta com o que foi observado no campo, relevando um afastamento entre o discurso da docente e a prática cotidiana:

Quando eu deixo livre eu observo muito, até mesmo para depois colocar alguma coisa no relatório, uma informação importante. Como o dia a dia é muito corrido, não dá para observar. Você não consegue ver certas coisas, e naquele momento você consegue observar mais...Ver como a criança reage (Notas da entrevista com a docente Fernanda, 2025).

“Muitas vezes, pela importância de ser livre, o brincar na escola acaba não sendo planejado e não tendo uma atenção especial das professoras, como se bastasse deixar brincar, como se fosse uma atividade apenas natural” (Navarro; Prodócimo, 2012, p. 644). Já afirmei neste estudo que concordo com Brougère (2010) quando ele discorre que o brincar é um fenômeno social e cultural, não uma habilidade natural, portanto, trata-se de uma prática que é aprendida.

Nas brincadeiras com as crianças, a docente afirma que, em suas intervenções, participa da experiência lúdica junto a elas. Todavia, na observação da pesquisadora, quando ela se envolve na brincadeira, tende a dirigir e corrigir comportamentos.

Nas atividades consideradas “livres”, a docente relata que fica apenas observando. No entanto, o que se evidencia é uma observação voltada ao controle dos seus corpos, se elas caem, se machucam, se estragam algo ou se batem. O foco, portanto, não recai sobre a leitura das brincadeiras, de seus enredos, papéis sociais, interações ou produções simbólicas, mas sobre a necessidade de que nada saia do seu controle.

Entretanto, a maneira como a docente conduz esses momentos parece não reconhecer as brincadeiras como contexto privilegiado para compreender a criança, suas expressões, suas narrativas e suas relações. Na entrevista, quando a docente Fernanda é questionada sobre sua intervenção nas brincadeiras das crianças, ela relata que sim. Em seguida, exemplifica que, quando algumas crianças faltam, precisa realizar com elas as atividades que perderam durante a ausência. Nesses casos, solicita que o restante da turma brinque, por exemplo, com massinhas, enquanto atende individualmente as crianças que precisam repor a atividade. Após finalizar essa demanda, a docente afirma se mostrar disponível para participar da brincadeira das demais crianças, incorporando papéis e enredos que havia percebido que elas estavam encenando:

Ontem eu estava finalizando um quadro com eles. Ai eu dei massinha para finalizar, para quem tinha faltado... Porque tem essa questão de falta também... Porque tem as crianças que faltam muito, e ai depois... Eu já pego... Eu entro tanto na brincadeira que eles já pegam e falam: você quer picolé de quê? Você quer balinha de que? (Notas da entrevista com a docente Fernanda, 2025).

Ela ainda reforça que gosta de criar e participar das brincadeiras junto às crianças: “*Vou entrando no mundo deles... Eu gosto muito de participar junto com eles*” (Notas da entrevista com a docente Fernanda, 2025).

É importante que haja essa abertura do adulto para aproximar-se das crianças durante as brincadeiras, pois, quando o professor reconhece em sua prática que o brincar é uma dimensão constitutiva da infância e não apenas uma estratégia pedagógica, amplia-se a possibilidade de se aproximar desse imaginário carregado de sentidos e aprendizagens. Do contrário, é preciso ter atenção para que a participação não corra o risco de se tornar invasiva ou condicionada ao cumprimento de tarefas, inviabilizando experiências genuínas de criação e recriação por meio das brincadeiras. Além disso, muitas das aprendizagens acontecem exatamente nos momentos de liberdade, nas resoluções improvisadas, nos conflitos e invenções produzidas no brincar.

Bento (2017), nos chama a atenção sobre a dupla ação que o adulto pode exercer sobre a criança quando esta brinca, nos remetendo à seriedade da brincadeira já discutida por Brougère (2010). Diz ela:

atendendo ao longo período de tempo que cada criança passa diariamente no jardim de infância, torna-se possível considerar que os adultos que nele participam têm uma influência significativa no tipo de experiências a que as crianças têm acesso, podendo ser **promotores ou inibidores** de atividades que envolvem a exploração dos espaços exteriores e as experiências de risco no brincar (Bento, 2017, p. 388, grifo nosso).

A autora ainda se refere a outro importante aspecto a ser mencionado que é a compreensão dos espaços onde as brincadeiras acontecem. A escola pesquisada, como mencionado anteriormente, dispõe de dois espaços externos maiores que as salas de aula, sendo, portanto, limitado para as brincadeiras. As professoras comentam sobre os espaços:

[...] eu procuro, dentro da sala de aula, já que os espaços a gente tem uma hora para usar cada espaço externo da escola, arredar as mesas e deixar. Ou então na própria mesa mesmo, que eles gostam. É uma coisa que essa turma tem, porque eles gostam de ficar, de brincar na mesa (Notas da entrevista com a docente Marcela, 2025).

[...] às vezes a gente fica um pouco restrita, mas a gente tenta adaptar... Vai adaptando, aí usa a sala de aula. Mais a sala de aula, por falta de espaço. Às vezes o espaço lá fora, o parquinho né... Que aí ajuda a gente em diferentes tipos de atividades, mas eu sinto falta de um espaço maior; por exemplo: uma quadra, onde a criança pudesse correr... Eu sinto falta disso aqui (Notas da entrevista com a docente Fernanda, 2025).

Fica evidente que a maioria das atividades propostas ocorre na sala de aula, espaço onde o brincar se faz mais presente por ser o local existente, no qual as crianças passam a maior parte do tempo escolar. Nesse ambiente, o brincar se organiza de diferentes maneiras e de modo bem limitado: no chão, sobre as mesas/cadeiras, no tapete, revelando adaptações constantes diante das limitações físicas e conforme a vontade das crianças e/ou das docentes.

Nesse sentido, as professoras fazem suas adaptações para o que está previsto em documentos normativos, como esta do RCNEI, seja atendido:

Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais (Brasil, 1998, p. 29).

A docente Marcela descreve outras possibilidades fora da sala:

Tem o pátio lateral, que é onde as crianças... Por mais que você leve um giz, eles preferem brincar com o velotrol. E como eu disse, eu deixo à vontade para que eles escolham com o que vão brincar. Então eles vão brincar de velotrol. A gente tem piscina de bolinhas, que eles gostam muito. Tem a cama elástica, tem ali a parte da escada que às vezes eles pegam os instrumentos musicais e vão tocar ali, naquela parte da escada. Agora a gente tem a horta, então eles ficam pouco tempo na horta. Na hora de regar lá no jardim, tanto no jardim em cima, na entrada da escola, como no jardim que ficou lá perto do parquinho. Então são momentos que a gente consegue sair da sala sem atrapalhar outras pessoas na vez deles (Notas da entrevista com a docente Marcela, 2025).

Observa-se nesse relato que a escola oferece algumas alternativas para a realização de atividades com as crianças, embora nem todas sejam adequadas para o desenvolvimento da

proposta pedagógica, como no caso das brincadeiras com os instrumentos musicais na escada. Por outro lado, ambientes como a horta e o jardim se mostram potentes, possibilitando experiências vinculadas ao cuidado, à natureza e à exploração sensorial.

No entanto, a docente Fernanda considera que há uma limitação estrutural: *“Aqui não é uma escola muito grande [...] É uma escola assim, que eu acho que falta espaço para gente explorar mais com os meninos, porque eles necessitam disso”* (Notas da entrevista com a docente Fernanda, 2025). Segundo a professora, se houvesse espaços mais amplos, seria possível desenvolver diferentes atividades com as crianças, sobretudo considerando que a escola atende cerca de 250 crianças distribuídas em 13 turmas. A fala da professora vai ao encontro do que nos diz Bento (2017, p. 387) sobre as experiências no brincar e os espaços:

[...] reconhecendo-se uma relação estreita entre as características dos contextos e o tipo de experiências que a criança conhece, brincar nos espaços exteriores assume-se como uma atividade significativa, que oferece importantes oportunidades de exploração, aventura e contacto com a natureza.

Apesar dos poucos espaços, as professoras mencionam diferentes tipos de recursos, como a cama elástica, piscina de bolinhas, velotrol, além de outros brinquedos que estão disponíveis para as crianças. As brincadeiras acontecem nesses espaços com ou sem materiais específicos, conforme observei nas práticas cotidianas e nos relatos das docentes.

A professora Marcela já tinha buscado uma caixa de panelinhas e uma cozinha, na coordenação, visto que esses brinquedos não ficam acessíveis para as crianças brincarem. São os considerados brinquedos de maior qualidade/durabilidade. Somente a professora pode solicitá-los em formato de empréstimo por determinado período. São encaixes, cozinhas, panelinhas, ferramentas, quebra-cabeças e carrinhos (Notas de observação de campo da aula da docente Marcela, 12/05/2025).

Observa-se que, ainda que a escola conte com diferentes tipos de brinquedos, o acesso das crianças é restrito, pois tais materiais, por serem mais resistentes e em quantidade insuficiente, não ficam ao alcance delas, cabendo somente a professora retirá-los. Essa dinâmica contraria o que defende Oliveira (2020, p. 76), ao afirmar que [...] *“há a necessidade de brinquedos e materiais que fiquem à disposição dos alunos e alunas pequenas, para que eles possam desenvolver a brincadeira, coletiva ou individualmente, qualquer que seja a sua escolha”*.

No relato da professora Marcela, ela busca alternativas para diversificar os recursos oferecidos e minimizar, de alguma maneira, as limitações de espaço:

eu sempre tenho umas placas de MDF, misturo tampinha para que eles não fiquem presos só naquela criação de castelinhos. Para que eles consigam explorar, ir um pouquinho além. Então eles gostam muito de recursos da natureza... Sementes, que lá na sala tem muitas que eles mesmos pegam lá no parquinho para brincar de comidinha. Tem grãos, tem feijão, tem semente. Então sempre busco outras formas já que a área externa é restrita (Notas da entrevista com a docente Marcela, 2025).

Esta experiência coaduna com os estudos de Saura (2014) quando a pesquisadora propôs reposicionar o brincar e o lazer espontâneos como centrais e constitutivos do desenvolvimento infantil por meio da investigação de como nos gestos corporais das crianças em brincadeiras livres, são possibilitadas aprendizagens. Observou-se, em sua pesquisa, que a preferência das crianças recaiu sobre a busca por elementos da natureza e materiais não estruturados, ou seja, materiais não criados especificamente como brinquedos. Sobre isto a autora concluiu que “estes materiais permitiram ampla flexibilidade de uso, permitiram uma autonomia que se expressou segundo as próprias necessidades e buscas das crianças, sem restringir suas ações” (Saura, 2014, p. 169). A prática da docente Marcela dialoga diretamente com essa concepção ao valorizar o uso de uma variedade de materiais e as múltiplas possibilidades de criação construídas pelas crianças com o uso deles.

A professora Fernanda, por sua vez, também utiliza recursos alternativos para o desenvolvimento de suas atividades:

Eu por exemplo, geralmente trago jogos... Tipo assim, dominó, bingo... Jogo muito com eles, faço muita contação de histórias. [...] eu procuro trabalhar muito a escuta com os meninos, porque eles têm muita dificuldade de ouvir o que está sendo feito. Então assim, eu to trabalhando muito... Eu conto muita história para eles aprenderem isso: ‘o escutar’ (Notas da entrevista com a docente Fernanda, 2025).

Bola, bambolê, corda. Igual teve um dia que a gente brincou de cabo de guerra lá fora. É... Aqueles blocos de montar, massinha, livros. Também coloco no radinho música para eles. (Notas da entrevista com a docente Fernanda, 2025).

O relato dessa professora indica uma preferência por brinquedos estruturados, que delimitam de alguma forma a brincadeira, diferentemente da prática da professora Marcela, que utiliza uma variedade de recursos da natureza, como folhas, sementes, gravetos, entre outros. Percebe-se uma dinâmica distinta entre as duas docentes: enquanto Marcela oferece propostas que ampliam as possibilidades de escolha das crianças, Fernanda tende a conduzir as propostas com materiais mais direcionados.

Essa distinção reforça o que afirma Saura (2014, p. 163), ao destacar que

caberia a este profissional a proposição de materiais e oportunidades para potencializar aquilo que a criança intenta, partindo da premissa observada de que a

criança está recorrentemente buscando apreender o mundo e desenvolver-se corporalmente.

Quando perguntada sobre como planeja suas atividades quando não dispõe de materiais estruturados, Marcela afirma que consegue desenvolver propostas sem dificuldades, pois utiliza recursos naturais que muitas vezes são levados pelas próprias crianças para a sala de aula. Essa forma de agir está em consonância com Brougère (2010), quando afirma que qualquer objeto pode se transformar em brinquedo, desde que adquira valor no contexto da brincadeira.

7.5 A formação inicial e os desafios na prática docente com o brincar

A maneira como as docentes compreendem, organizam e vivenciam o brincar é proveniente de um conjunto de situações que perpassam as práticas cotidianas no espaço da escola. Trata-se de um processo marcado, muitas vezes, pelas dissonâncias de uma formação inicial pautadas em bases tradicionais e a fragilidade na articulação entre teoria e prática, conforme foi evidenciado por Gomes (2018). Diante disso, os desafios na prática docente passam a ocupar papel central na constituição profissional das professoras, dialogando com a perspectiva de Tardif e Raymond (2000), para quem os saberes docentes são plurais e se constroem ao longo do tempo, especialmente a partir da experiência vivida no cotidiano de trabalho.

No caso da docente Fernanda, com 27 anos de experiência na educação, sendo 10 anos de atuação na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, percebi que ela apresenta uma trajetória que evidencia a predominância de uma formação centrada em conteúdos e pouco alinhada às particularidades da Educação Infantil. Fernanda iniciou na educação com a formação em Magistério, nível médio e, posteriormente, cursou Letras, concluindo em 2005. De acordo com a entrevistada, a escolha pelo magistério se devia ao contexto da época, quando o curso superior não era uma exigência para atuar na área:

Quando eu comecei na área da educação, eu na época fiz o magistério, e precisava... Na época não era tão cobrado, né... A faculdade. E aí, eu passei para o curso de Letras. Na época, tinha a primeira opção e a segunda opção. Aí eu fui para a área da letras [...] e formei pela PUC. Eu concluí o meu curso em 2005 (Notas da entrevista com a docente Fernanda, 2025).

Apesar da docente reconhecer que o curso de Letras não tinha as brincadeiras como eixo nas disciplinas teóricas, ela explica que essa formação lhe ofereceu bases importantes que repercutiram em sua prática cotidiana: *“Embora o foco do curso não fosse as brincadeiras, ele*

me deu fundamentos importantes de comunicação, de criatividade... De desenvolvimento da linguagem [...]. E isso me ajudou muito no meu trabalho” (Notas da entrevista com a docente Fernanda, 2025).

Mais tarde, ao cursar Pedagogia a distância, Fernanda reforça que suas aprendizagens se consolidaram muito mais nas experiências diretas com as crianças do que ao longo da graduação: *“[...] fui buscando informações com as práticas. Na verdade, a gente aprende mais com as práticas* (Notas da entrevista com a docente Fernanda, 2025). Ao destacar esse aspecto, a professora reforça o que autores como Ferroni (2018) abordam sobre o distanciamento existente entre os conteúdos teóricos trabalhados na formação inicial e as demandas concretas da prática cotidiana. Também para Herberz (2016, p. 61)

[...] os cursos de formação de professores para a Educação Infantil deveriam priorizar uma estrutura curricular que contemplasse aspectos teórico-metodológicos específicos acerca da infância, bem como clareza e compreensão do trabalho pedagógico que se espera realizar nessa etapa de desenvolvimento.

É válido ressaltar que o conhecimento dos professores não se limita a conteúdos teóricos trabalhados na universidade. Para a docente Marcela, *“[...] eu acabei aprendendo mais da teoria dentro da sala de aula hoje, do que com o curso em si”* (Notas da entrevista com a docente Marcela, 2025) e para a docente Fernanda, *“[...] o que me ensinou a ser uma profissional foi o dia a dia. Foi a prática mesmo, na escola* (Notas da entrevista com a docente Fernanda, 2025). Ou seja, na prática docente, a experiência cotidiana constitui também como fonte de conhecimento (Tardif e Raymond, 2000).

A professora Marcela revela que ingressou no curso de Pedagogia após uma transição de carreira aos 30 anos de idade, seu percurso formativo foi atravessado pela pandemia de Covid-19, o que limitou o acesso às vivências fundamentais com as crianças, realizadas principalmente, por meio dos estágios nos espaços escolares. Para ela, sua formação foi restrita ao campo teórico, como relata:

[...] quando eu iniciei a formação de Pedagogia, foi bem na pandemia, então não foi no modo muito convencional. Até os estágios a gente fez online, então eu avalio que foi bom, foi muito conteúdo teórico, mas faltou a parte prática. Mas não faltou a prática por causa do curso em si, faltou a prática porque foi um momento que a gente não poderia estar na escola com as crianças (Notas da entrevista com a docente Marcela, 2025).

Nota-se como a experiência de Marcela evidencia a dificuldade de uma articulação entre teoria e prática, principalmente na Educação Infantil, em que o brincar exige presença,

observação, escuta e mediação. Sobre esta articulação teórica e prática nos diz Ferroni (2018, p. 42):

[...] por meio da formação inicial, é que temos as bases para que se construa o conhecimento pedagógico, possibilitado que o futuro professor analise situações educativas ocasionadas no cotidiano, em situações de prática de ensino e estágios, por exemplo e com isso, sanar as possíveis dificuldades encontradas no decorrer da prática docente, preparando-se para enfrentar as transformações surgidas ao longo do campo educacional.

Nesse sentido, fica claro que os conhecimentos envolvendo a cultura lúdica e a compreensão do brincar como um fenômeno sociocultural, como experiência que constitui o ser humano, precisa ser discutido e aprofundado nos cursos de formação inicial que se propõem a formar docentes para as etapas iniciais da Educação Básica.

Em continuidade, a docente revela estar aprofundando seus estudos no curso de Educação Física, na modalidade à distância, buscando compreender melhor as necessidades relacionadas ao corpo, movimento e a ludicidade das crianças para contribuir em suas práticas na Educação Infantil:

Eu estou fazendo Educação Física. Então como que o movimento ali, faz parte da criança. Às vezes a gente fica assim, nossa que criança inquieta. Por que essa criança não fica quieta? Ah porque ela tem muita energia! Às vezes a gente está num lugar muito fechado e tem que propor algo dentro da sala para que ela extrapole a energia dela e ela consiga ali, se concentrar. Às vezes é só a falta de um correr... de um pular, de um saltar que a criança está sentindo falta (Notas da entrevista com a docente Marcela, 2025).

Quando questionadas sobre quais autores fundamentam suas práticas, as docentes citam majoritariamente teóricos da psicologia do desenvolvimento, sobretudo Piaget e Vygotsky. Tais referências são essenciais, mas mostram que o brincar é muitas vezes compreendido para atingir somente objetivos cognitivos, afetivos e/ou motores, e não como linguagem, cultura, experiência e direito da criança:

O que mais me chamou atenção foi Piaget, porque durante todo o curso ele é um grande nome, ele é muito citado. E eu me identifico muito com a linha dele. Ele vai propondo os estágios de desenvolvimento, então eu consigo observar hoje, no brincar, no interagir, e em todas as construções minha dentro da sala, ele. Eu consigo ver que, nossa, ele já está nesse estágio. Então o que eu preciso fazer para que ele saia desse estágio e passe para o outro? O que está faltando para o desenvolvimento dele, seja motor, seja nas relações interpessoais das crianças? (Notas da entrevista com a docente Marcela, 2025).

Essa perspectiva evidencia que, mesmo reconhecendo e valorizando a brincadeira, esta ainda aparece subordinada à lógica do desenvolvimento. A docente Fernanda também se recorda de ter aprendido sobre Vygotsky e Piaget em sua formação inicial, sendo estes teóricos o que estão em sua base de atuação para o trabalho com as brincadeiras:

Eu lembro do Vygotsky, que discute a importância da interação social. Do brincar, né, do desenvolvimento das funções psicológicas, né... E que nos ajudam também a entender o valor das brincadeiras. Como que é importante na vida das crianças, né... Essas interações. E o Piaget também esteve bastante presente, que trouxe noções de desenvolvimento cognitivo da criança, de como ela aprende por meio de ação (Notas da entrevista com a docente Fernanda, 2025).

A docente revela que, antes de atuar na Educação Infantil, não compreendia que o brincar estava constantemente presente no cotidiano da rotina de uma educadora: “antes disso eu não tinha esse olhar voltado, achava que toda brincadeira não tinha um sentido ou não tinha o porquê estar presente em todo o momento” (Notas da entrevista com a docente Marcela, 2025). Ela ainda afirma que a brincadeira ocorre de forma fluida, sem distinção entre atividades dirigidas e momentos lúdicos. Entretanto, as observações de campo revelam um distanciamento entre discurso e o que, de fato, ocorria: a condução das propostas com pouca participação da professora junto às crianças, além de não ampliar as possibilidades de vivências lúdicas, visto que manteve-se uma postura de excessiva passividade, com exceção nas intervenções constantes com algumas crianças.

Em relação à quais disciplinas tratavam da brincadeira durante a graduação, o que diziam e qual teoria dava suporte aos autores, as docentes apontaram:

Olha, sendo bem sincera, não lembro direitinho os nomes das disciplinas nem tudo o que foi trabalhado sobre a brincadeira, até porque minha formação já tem bastante tempo. O que eu lembro é que a brincadeira aparecia mais de forma indireta, principalmente em matérias como Psicologia da Educação, Didática e conteúdos ligados à Educação Infantil e ao desenvolvimento da criança. Não era algo muito separado, mas sempre ligado à ideia de aprendizagem e desenvolvimento. As teorias que mais apareciam eram as de Vygotsky, falando da importância do brincar para a aprendizagem, Piaget, relacionando o brincar aos estágios do desenvolvimento (Notas da entrevista com a docente Fernanda, 2025).

Marcela explica que, durante a sua formação inicial, o brincar foi abordado em disciplinas que articulavam ludicidade, desenvolvimento e aprendizagem, sendo compreendido como uma dimensão importante da infância e enquanto linguagem. Ainda que a professora tenha clareza sobre conceitos em torno da brincadeira, não percebeu uma contradição em sua fala, pois as sugeridas por ela nitidamente estavam voltadas à finalidades pedagógicas. A

referência a Piaget e aos estágios do desenvolvimento cognitivo evidencia que a concepção de brincar mobilizada por Marcela está ancorada como meios para a aquisição de estruturas mentais e para a preparação de aprendizagens posteriores, como a aquisição da leitura e a escrita.

Em seguida, ao serem questionadas sobre as fontes, documentos e acervos que consultam, as docentes citam a BNCC, o ECA e as Proposições Curriculares como referências para organizar suas práticas pedagógicas e assegurar os direitos das crianças:

Você repensa se aquela prática que você tá fazendo, se o modo como você está se posicionando está dentro do estatuto. Se está garantindo que aquela criança esteja segura no ambiente né. Então eu sempre busco todos os documentos possíveis (Notas da entrevista com a docente Marcela, 2025).

E a professora Fernanda aponta:

Atualmente a gente busca seguir os documentos da BNCC e para isso eu planejo sempre as brincadeiras alinhadas aos campos de experiência, [...] as proposições curriculares, eu utilizo também. Tem muita coisa ligada né, que tipo assim, anda junto com a BNCC (Notas da entrevista com a docente Fernanda, 2025).

Os relatos de ambas as professoras revelam que suas formações iniciais não ofereceram subsídios suficientes para a compreensão do brincar em sua amplitude: como linguagem, cultura e experiência espontânea. Essa lacuna persiste nos dias de hoje, ainda que a formação das docentes desde 2006 seja orientada pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, me permitindo concluir que a pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos prevista na norma não se traduziu, efetivamente, em uma compreensão profunda sobre o brincar. Assim, ao recordarem as disciplinas, fontes e os teóricos estudados, torna-se possível estabelecer associações com base nesses relatos, evidenciando que as referências por por elas acionadas privilegiam as perspectivas psicológicas, o que as leva a organizar propostas de brincadeiras e/ou atividades orientadas sobretudo ao desenvolvimento da aprendizagem. Vale lembrar uma fala da docente Fernanda, já destacada neste texto, quando afirma que a brincadeira pode ser como recreação e também como parte da aprendizagem.

Outro ponto relevante é a busca por repertório sobre brincadeiras fora da formação inicial. Indaguei onde elas buscam informações e sugestões de atividades:

[...] quando eu pego para estudar, eu vou mais nas redes sociais, que é o que acho que tem mais de ativo. Acho que a gente cansa muito de buscar em teoria. Então eu vou mais na linha prática. Eu vejo muito vídeo no youtube, eu vejo no TikTok, eu vejo o que encaixa e o que não encaixa na minha faixa etária (Notas da entrevista com a docente Marcela, 2025)

Sites de instagram... Eu sigo muitas páginas... Até de professor mesmo, que mostra pra gente alguns tipos de brincadeira, e a partir disso, você vai tendo ideias e vai criando em cima (Notas da entrevista com a docente Fernanda, 2025).

Consequentemente, essa recorrência a fontes alternativas indica possíveis lacunas na formação inicial no que se refere aos estudos sobre ludicidade, às experiências corporais e à compreensão do papel docente no brincar, que envolve observar, mediar, participar, se expressar-se e, sobretudo, acolher as crianças. Vale problematizar o que é oferecido nas plataformas como *Instagram e Tiktok*. Ainda que os conteúdos ofereçam suporte complementar, com um “banco de ideias” disponibilizados de maneira rápida, com estratégias de gestão de sala de aula e planos de aula prontos, corre-se um risco de se propagar desinformações, *fake news* e um foco excessivo na estética e na viralização de um vídeo e, o que considero mais grave, o desconhecimento dos porquês e das finalidades daquelas atividades para a educação. Há que se tomar muito cuidado com estas informações em detrimento da experiência de aprendizado.

Em consonância ao pensamento de Ferroni (2018, p. 74),

O/a professor/a da infância auxilia, amplia e valoriza o repertório de brincadeiras e jogos para a criança, sendo responsável pela mediação da linguagem lúdica, selecionando ainda objetos lúdicos de qualidade, proporcionando tempo vasto e espaços interessantes, ludicamente, para a criança. O acompanhamento do brincar infantil, a observação da criança brincando, brincar junto com elas, o incentivo de novas formas de brincar e a apresentação de novas brincadeiras e jogos são ainda qualidades fundamentais para a docência com crianças.

Embora as professoras convidem as crianças para as brincadeiras e reconheçam sua importância, ainda demonstram inseguranças ao lidar com situações de conflitos e necessidades diversas que surgem nesses momentos, revelando que suas formações iniciais pouco as prepararam para enfrentarem a complexidade das interações presentes no brincar. As respostas variam: às vezes acolhem e escutam, outras vezes minimizam, e em certas situações retiram a criança da brincadeira sem a mediação necessária.

A análise evidencia que as possibilidades atribuídas à brincadeira na Educação Infantil estão diretamente relacionadas à formação docente, às concepções que orientam as práticas pedagógicas e aos referenciais que sustentam a atuação das professoras. Ainda assim, as práticas observadas revelam contradições em suas intencionalidades pedagógicas, espaço-temporal e na ausência de mediações significativas. Esses achados orientam as reflexões apresentadas nas considerações finais.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa investigou as possibilidades da brincadeira nas práticas docentes da Educação Infantil, tomando como referência o fazer pedagógico de professoras de uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte e os diferentes aspectos que atravessam a formação docente nessa etapa da Educação Básica.

Conforme dito, a pesquisa foi mobilizada pela minha experiência, como estudante de Pedagogia, da existência de uma dicotomia na formação inicial dos cursos: de um lado, um grande número de disciplinas e autores que, numa visão psicologizante, tratam da importância para o desenvolvimento integral da criança e, de outro, numa perspectiva ainda pouco discutida, a antropológica, que defende o brincar como um fim em si mesmo, essencial para a expressão da cultura lúdica infantil.

Assim, a pergunta que mobilizou o estudo foi: considerando a formação docente para a Educação Infantil, que possibilidades tem a brincadeira na atuação e práticas nas escolas? Já em relação aos desdobramentos decorrentes dessa pergunta principal, foram definidos três eixos de questões, a saber: i) a formação docente para o trabalho na Educação Infantil: Qual a formação das(os) docentes para trabalharem com as brincadeiras no contexto escolar? Quais as disciplinas e os autores estão na base da atuação das docentes? Onde realizam pesquisas para apropriarem de acervos sobre a brincadeira? As brincadeiras estão ancoradas em propostas pedagógicas previstas nos documentos oficiais? ii) Concepções de Brincadeira: Que concepções de brincadeiras são explicitadas nas práticas das(os) docentes? Que possibilidades tem a brincadeira na Educação Infantil? e iii) Práticas pedagógicas e brincadeiras: Que lugar as brincadeiras ocupam nas práticas pedagógicas das(os) docentes da Educação Infantil? Como as brincadeiras estão sendo propostas pelas docentes na educação infantil? Quais intencionalidades e como intervém a(o) docente ao propor as brincadeiras? Que ambientes e recursos utilizam?

Como objetivo geral, definimos: analisar as possibilidades do brincar no fazer docente nas escolas, levando em consideração diferentes aspectos presentes na formação docente para a Educação Infantil. E também, os objetivos específicos: identificar como foi a formação das(os) docentes para o trabalho com brincadeiras no contexto escolar; mapear as disciplinas e os autores que estão na base da atuação das docentes para a Educação Infantil no que diz respeito a brincadeira; compreender quais são as concepções de brincadeiras explicitadas nas práticas das(os) professoras(es) da Educação Infantil; investigar os documentos, as fontes e os acervos que as(os) docentes utilizam para pesquisa e aprofundamento sobre brincadeiras;

compreender o lugar que as brincadeiras ocupam nas práticas pedagógicas das(os) docentes para com crianças da Educação Infantil e, por fim, analisar as estratégias, ambientes e recursos escolhidos pelas(os) docentes para estimular as crianças para o brincar.

Partiu-se, então, da hipótese de que a brincadeira ocuparia, majoritariamente, um lugar instrumental nas escolas, sendo compreendida como ferramenta de aprendizagem, frequentemente associada a jogos pedagógicos voltados ao processo de alfabetização e numeramento, o que indicaria uma abertura limitada para outros entendimentos e concepções.

O referencial teórico adotado procurou discutir, no primeiro capítulo, que, ainda que o acesso à Educação Infantil seja um direito das crianças pequenas, embora tenha havido avanço no acesso nos últimos anos, ele ainda ocorre de maneira desigual entre as regiões do Brasil. O aumento das matrículas não garante, por si só, a qualidade das experiências vividas pelas crianças nas instituições. O capítulo sustenta que a ampliação do acesso precisa ser compreendida de forma indissociável da formação dos profissionais e das concepções que orientam as práticas pedagógicas, entre elas, o lugar atribuído ao brincar no cotidiano escolar.

No segundo capítulo, trata-se da compreensão de que não houve, historicamente, uma preocupação com o brincar no processo de institucionalização da Educação Infantil no Brasil. O capítulo discute que a educação das crianças pequenas esteve, por longos períodos, subordinada a funções moralizadoras, assistencialistas e preparatórias para a vida adulta. Embora tenha ocorrido avanços em âmbitos legais, sobretudo a partir da Constituição Federal no final do século XX, permanece um contraponto entre o reconhecimento normativo do brincar e sua efetiva valorização nas práticas escolares.

No terceiro capítulo, o processo de formação docente é orientado por diferentes regulamentações e legislações que o fundamentam e tem papel de extrema importância, com a oferta de estudos teóricos-práticos para a docência, o que impacta na maneira como o brincar é compreendido e proposto na Educação Infantil. Embora o curso de magistério de nível médio ainda seja legalmente admitido, ele vem sendo progressivamente substituído pela formação superior em Pedagogia, tendo em vista que essa condição é essencial para assegurar padrões de qualidade no ensino. O capítulo aponta que as escolhas pedagógicas das(os) docentes estão diretamente relacionadas aos referenciais teóricos, formativos e aos saberes adquiridos ao longo da vida das docentes que sustentam sua atuação.

No quarto capítulo do referencial, explicitam-se dois polos em relação ao brincar: enquanto dimensão lúdica e sua regulação no espaço escolar. O capítulo afirma que, ao adentrar a escola, a brincadeira tende a ser organizada por tempos, espaços e objetivos definidos pelo adulto, assumindo funções de controle, disciplinamento e instrumentalização da aprendizagem.

Ao mesmo tempo, o texto discorre sobre a valorização do brincar e aponta que, dentre suas possibilidades, à criança por meio da brincadeira se relaciona, se expressa, cria e imagina, constrói diálogos surpreendentes, supera desafios e limitações.

No que tange às estratégias metodológicas, estas envolveram a observação direta das práticas pedagógicas das duas docentes, os registros fotográficos e as entrevistas realizadas com as duas professoras da turma de 4 a 5 anos. A pesquisa foi feita em uma EMEI num período de maio a setembro de 2025 e ocorreu durante alguns dias na semana, mas foi interrompida em razão de um período de greve e recesso escolar, em meados de junho e julho.

Contudo, com base na investigação realizada na imersão no campo, foi possível perceber que o brincar foi, muitas vezes, capturado por uma lógica de controle e regulação da vida cotidiana na escola. A prática ainda requer um maior entendimento sobre o brincar e o equilíbrio entre suas manifestações na rotina de uma escola de Educação Infantil, visto que as possibilidades do brincar no fazer docente emergem muito mais como meio para aprendizagens e regulações, com utilidade instrumental, oferecido como função de suporte para que as docentes consigam manter o controle da turma e, assim, consigam administrar suas demandas.

Os dados evidenciaram que, no dia a dia na EMEI observada, a brincadeira frequentemente transita de acordo com o que é conveniente para as docentes. Ainda que a BNCC considere a brincadeira como eixo condutor das experiências das crianças, ela surge muitas vezes como estratégia de docilização, por meio do silenciamento, com a proposição de brincadeiras e a entrega de brinquedos que visam o relaxamento para o repouso ou ao preenchimento de tempo. Enquanto isso, a docente, sobrecarregada de fazeres para contemplar aquilo que a BNCC define como conjunto de aprendizagens para as diferentes faixas etárias, também na Educação Infantil, prioriza cumprir, com o restante da turma, a exigência das atividades pedagógicas, revelando a não atuação das professoras durante as brincadeiras. Nesse cenário, o brincar é deslocado para um plano secundário, perdendo sua essência como fenômeno e enquanto linguagem para tornar-se um recurso de gestão do comportamento das crianças, por vezes, impedindo a participação das professoras durante as brincadeiras.

Nesses contextos, se constatou a necessidade de uma mediação docente que fosse mais significativa, pautada na escuta sensível e no diálogo com as crianças. Diante disso, a saber, torna-se fundamental que a(o) docente atuante na Educação Infantil resgate o protagonismo da criança e de suas experiências lúdicas.

É válido destacar que o problema não reside em propor experiências brincantes com fins específicos e que contribuam para o processo ensino-aprendizagem, pois eles também estão inseridos em várias nuances da vida das crianças, mas na hegemonia dessa prática que, ao

desprezar as dimensões subjetivas do lúdico, acaba por descaracterizar a essência da brincadeira e sua contribuição na constituição do sujeito na infância, conforme foi possível observar em algumas situações em campo.

Em contrapartida, as brechas de liberdade e espontaneidade observadas, principalmente nos espaços externos e momentos de escolha livre, revelaram a força da brincadeira que tem um fim em si mesma. Quando a criança brinca por iniciativa própria, escolhendo com quem ela vai ter essa experiência, ela revela sua forma de estar no mundo. Ali, o brincar é vivo, cultural, simbólico e, acima de tudo, é único. A brincadeira nunca é a mesma, pois as circunstâncias são outras, é um espaço de (re)conhecimento onde o sujeito criança se desafia e interage com o tempo e o espaço em uma temporalidade própria, que nem sempre coincide com o tempo cronometrado da escola.

A experiência de campo ainda nos mostra que, nos momentos em que a brincadeira é livre e imprevisível, é perceptível acompanhar o desenvolvimento da criança e a forma como ela vivencia a infância em sua plenitude, como nos momentos em que brincavam de pega-pega, de o “o chão é lava” ou, ainda, quando usavam a imaginação e brincavam, por exemplo, de “boca assustadora”, utilizando um kit de dentista infantil. Mas, ao mesmo tempo, foi possível analisar os desafios para as docentes, pois precisavam fazer intervenções com as crianças a quase todo momento diante dos conflitos e disputas que emergiram em suas relações entre pares nas brincadeiras. Além disso, tiveram como entrave a limitação de espaços e recursos existentes, visto que as professoras seguiam um tempo excessivamente cronometrado e os próprios brinquedos não eram tão acessíveis. A articulação de tudo o que foi vivido e descrito nesta dissertação revela uma dicotomia entre o que é prescrito legalmente, como na própria BNCC, e a imprevisibilidade que marca as experiências das crianças no cotidiano escolar.

Por isso, defendo que o brincar, os jogos, a brincadeira, esteja presente como conteúdo cultural na formação das futuras docentes, ampliando o olhar crítico sobre este fenômeno, concordando com o que diz Brougere (2010), sobre a contribuição para a reprodução de valores capitalistas ou à transformação deste sistema. As/os profissionais da Educação Infantil, cada vez mais, precisam ter clareza dos objetivos da sua ação-reflexão-ação sobre a brincadeira, compreendendo que, dentre suas atribuições, deve-se primeiramente, reconhecê-la como linguagem que se expressa em todos os sentidos, seja nos gestos, corpo e memória. Por meio da cultura lúdica as crianças vão compreender quem elas são, em que universo cultural estão inseridas, que o conflito faz parte da disputa pelo espaço. Numa perspectiva psicologizante vão aprender a expressar vontades e enfrentar frustrações, constituir grupos e construir regras, dentre tantos outros.

No que diz respeito às limitações deste estudo, reconhece-se como o recorte temporal próprio de um Mestrado e as dificuldades de conciliar a pesquisa com as demandas de uma rotina escolar rígida, muitas vezes marcada pela fragmentação entre o cuidar e o educar, sobretudo devido às crianças permanecerem em horário integral na escola.

Notou-se, ainda, um desafio na formação, que carece de outras referências teóricas. Uma professora que atua na Educação Infantil deveria constantemente revisitar suas concepções e conhecimentos acerca do sujeito-criança, da brincadeira, ampliando suas percepções e indo além do viés da psicologia do desenvolvimento. Ao reduzir a brincadeira a um mero suporte para outras demandas, desconsidera-se a criança como sujeito integral, sendo imprescindível para isto, superar a separação do corpo e da mente, visão dicotômica que ainda rege nossos pensamentos.

Enquanto pesquisadora e professora de crianças pequenas, esta investigação também me fez e me faz, constantemente, refletir sobre minha própria postura diante do brincar. Antes, eu me via, em minhas práticas, adotando o brincar porque eu precisava que as crianças alcançassem níveis de desenvolvimento. Assim, havia a brincadeira para aprender as letras, os números e para desenvolver a coordenação. Em alguns momentos também adotei a brincadeira livre, não fazendo possíveis mediações.

Após as leituras, pesquisas, diálogos e a imersão em campo, sinto-me mais tocada e percebo que os sentidos que as crianças produzem quando brincam exigem mais do que a observação de suas ações: exigem, também, disponibilidade para deixar que esses gestos nos afetem e para que sejam vivenciados sem uma pressão subjacente. Entendo, ainda, que a brincadeira deve ser entendida como fenômeno substancial a todos os humanos, compreendida enquanto linguagem subjetiva e inédita, que não pode ser capturada por normas já postas, pois é nela que a criança se constitui enquanto sujeito que está no caminho de sua autonomia.

Por fim, espera-se que esta dissertação contribua para que o brincar seja compreendido, nos espaços de formação de futuras(os) docentes, como um fenômeno antropológico e como direito das crianças. Os documentos normativos, embora tenham tardado a reconhecer a brincadeira, ao fazê-lo passaram a enquadrá-la em prescrições que limitam sua espontaneidade. Que o diálogo interdisciplinar, especialmente com a Educação Física nos cursos de formação inicial em Pedagogia, ajude a desconstruir a visão puramente funcionalista do corpo da criança. E que os espaços de formação possibilitem aos professores refletir sobre sua própria "cultura lúdica" e desconstruir a visão do brincar apenas como ferramenta de ensino. Para isso, voltar-se também para sua própria história vivenciada na infância, reconhecendo como o "ser

brincante" que o habita, é um misto do processo ensino-aprendizagem, que contribui na prática, transformando visões fragmentadas e limitantes acerca da brincadeira.

Que este estudo sirva de inspiração para que futuras(os) pedagogas(os) façam novas pesquisas sobre a temática em uma perspectiva ancorada em uma linguagem simbólica e antropológicas, compreendendo que o brincar espontâneo não precisa de justificativa para existir: ele é, por si só, a forma mais legítima de a criança expressar sua humanidade e descobrir o mundo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Vânia de Fátima Noronha. A construção dos sentidos de corpo na sociedade ocidental. In: SALGADO, Maria Umbelina C.; MIRANDA, Glaura Vasques de (Org.). **Veredas: formação superior de professores**. Belo Horizonte: SEE-MG, 2004. p.21-52.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2022. *E-book*. ISBN 9788521637905.
- BARBOSA, Ivone Garcia.; MARTINS SILVEIRA, Telma Aparecida Teles; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 77–90, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.979. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979>. Acesso em: 01 ago. 2024.
- BARBOSA, Paulo Robson Duarte. **Conhecimentos matemáticos presentes em brincadeiras da educação infantil que envolvem o corpo em movimento**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/69142>. Acesso em 16 fev. 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SMED nº 252, de 23 ago. 2024. Institui o Currículo Referência de Minas Gerais como referencial curricular do Sistema Municipal de Ensino. **Diário Oficial do Município de Belo Horizonte**, Edição 7075, ano XXX, 1ª ed. Disponível em: <https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/ato/446094>. Acesso em: 01 set. 2025.
- BELO HORIZONTE. **Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte nº 0, de 21 de setembro de 2025**. Disponível em: http://www.pbh.gov.br/smsa/biblioteca/conselho/lei_organica_do_municipio.htm. Acesso em: 24 ago. 2025.
- BELO HORIZONTE. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada em BH**. 30 out. 2024. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/compromisso-nacional-crianca-alfabetizada-em-bh>. Acesso em: 24 fev. 2025.
- BENTO, Maria Gabriela Portugal. Arriscar ao brincar: análise das percepções de risco em relação ao brincar num grupo de educadoras de infância. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, p. 385-403, jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s141324782017226920>. Acesso em: 9 dez. 2024.
- BRACHT, Valter. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... Capitalista. **REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**, v. 7, n. 2, p. 62-68, 1986. Disponível em: <https://sitealanrocha.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/07/a-crianca-que-pratica-esporte.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 jul. 2024.

BRASIL. Decreto nº 69.450, de 1º de novembro de 1971. Aprova o Plano Setorial de Educação e Cultura. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 3 nov. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69450-1-novembro-1971-418208-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 nov. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 06 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. **Lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Lei%20Org%C3%A2nica%20do%20Ensino%20Prim%C3%A1rio.&text=elevar%20o%20n%C3%ADvel%20dos%20conhecimentos,e%20%C3%A0%20inicia%C3%A7%C3%A3o%20no%20trabalho>. Acesso em 20 nov. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 04 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 jan. 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em 01. Set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.826, de 20 de março de 2024**. Institui a parentalidade positiva e o direito ao brincar como estratégias intersetoriais de prevenção à violência contra crianças. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:lei:2024-03-20;14826>. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 19 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em 12 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 14 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, de 22 de dezembro de 2017**. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo. Acesso em 07 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 07 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 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 Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 2 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4759/resolucao-cne-cp-n-4>. Acesso em: 3 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **PARECER CNE/CP n. 5 de 13 de dezembro de 2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/legislacao/migrado2633/#:~:text=Esta%20comiss%C3%A3o%20aprofundou%20os%20estudos,anos%20iniciais%20do%20ensino%20fundamental>. Acesso em: 29 dez. 2024.

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

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 13 abr. 2024.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 120 p. ISBN 978- 85-249-1648-9.

BUZINARI, Crislaine Augusta, SOMMERHALDER, Aline. Saberes profissionais de professoras de educação infantil: a mediação de conflitos entre crianças. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 75–90, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/508>. Acesso em: 25 nov. 2025.

CARVALHO, Marianne da Cruz de. **A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola**. 2016. Master's thesis — [s. n., s. l.], 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10284/6928>. Acesso em: 15 mai. 2024.

CAVALCANTE, Danilo. **A história social da infância no Império Brasileiro**. 10 jan. 2021. Disponível em: <https://www.revistacinestylo.com/post/a-historia-social-da-infancia-no-império-brasileiro>. Acesso em: 15 dez. 2025.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CORREIA, Rogério. Brinquedo. In: GOMES, Christianne L. (Orga). **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

CRISTIANO HABOWSKI, Adilson; GIBBON RATTO, Cleber. O brincar como mecanismo de controle do espaço, tempo e do corpo em Friedrich Fröbe. **Conjectura filosofia e educação**, v. 28, 4 out. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.18226/21784612.v28.e023011>. Acesso em: 25 nov. 2025.

CUNHA, Aliny Martins; SANTOS, Ana Caroline Rodrigues dos; COLINA, Ana Flávia de Faria. **As subjetividades das infâncias no ambiente escolar: participação e diálogos**. Trabalho Final de Graduação - Curso de Pedagogia do Departamento de Educação. Belo Horizonte, 240p. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293–303, 2008. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/306>. Acesso em: 3 jul. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE 1936/1937. **Revista Educativa - Revista de Educação**, v. 18, n. 2, p. 396-424, 14 mar. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.18224/educ.v18i2.4556>. Acesso em: 20 nov. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luis Antonio Miguel. Judicialização da educação infantil e condições de trabalho dos professores: relações possíveis. **Ministério Público do Estado de São Paulo**. P. 1-21, 2010. Disponível em: https://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Judicializa%C3%A7%C3%A3o_da_educ%C3%A7%C3%A3o_infantil_rela%C3%A7%C3%B5es%20poss%C3%ADveis_LuizAntonioMiguelFerreira.pdf. Acesso em: 04 jul. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZARNARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. Belo Horizonte: Cortez Editora. 2018.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. As crianças e a brincadeira. In: CARVALHO, A.; SALLES, F.; GUIMARÃES, M. (Org.). **Desenvolvimento e aprendizagem**. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2002. v. 1, p. 77-88.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. Brincadeira. In: GOMES, Christianne Luce (org.). **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 240. ISBN 85-7526-144-4.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. Com olhos de crianças: a ludicidade como dimensão fundamental da construção da linguagem e da formação humana. **Licere**, v. 2, n. 1, p. 105–117, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1384/953>. Acesso em: 25 out. 2025.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. Reflexões sobre as crianças e a educação de seus corpos no espaço-tempo de Educação Infantil. **Paideia: Revista do Curso de Pedagogia da Universidade FUMEC**, v. 5, n. 4, p. 79-111, 2008. Disponível em: <https://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/921>. Acesso em: 4 jan. 2026.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira; LINHALES, Meily Assbú; VAGO, Tarcísio Mauro. INFÂNCIA E CONHECIMENTO ESCOLAR: PRINCÍPIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA " PARA " E "COM" AS CRIANÇAS. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 5, p. 92–105, 2006. DOI: 10.5216/rpp.v5i0.48. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/48>. Acesso em: 16 out. 2025.

DICIO, Dicionário Online de Português. **Significado de Mediação**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/mediacao/>. Acesso em: 20 nov. 2025.

DOMINGUES, Camila Moutinho. **Criança: sujeito eu-brinquedo**. Representações culturais no currículo da educação infantil. 2018. 186 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: https://bib.pucminas.br/teses/Educacao_DominguesCM_1.pdf. Acesso em: 1 maio 2024.

DOMINGUES, Camila Moutinho; NORONHA, Vânia. Criança: sujeito eu-brinquedo – representações da cultura lúdica na educação infantil. **Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 102, p. 129-145, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/3247/2982/>. Acesso em 09 jan. 2026.

DORNELLES, Leni Vieira. **O brinquedo e a produção do sujeito infantil**. Centro de Documentação e Informação sobre a Criança. Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança, 2003.

FERRARI, Sebastián Sansón. **Francisco anima a redescobrir a dimensão lúdica da vida** - Vatican News. 23 maio 2024. Disponível em:

FERRONI, Carla de Oliveira. **Recordando sobre o brincar na infância de professores participantes de um processo de formação lúdica**. 2018. 174 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Acesso em 04 jan. 2025.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso. 2013.

FONSECA, Andreza Mara da; NORONHA, Vânia. Educação Étnico-Racial de Crianças Pequenas no “Percurso Território Negro” de Museus em Belo Horizonte. **LICERE**, v. 24, n. 4, p. 1-34, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/2447-6218.2021.37709>. Acesso em: 9 dez. 2024.

FONSECA, Daniel José Rocha. **Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Universidade Federal de Goiás, [s. l.], 2018. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9107>. Acesso em: 07 jul. 2024.

FONTELLES, Mauro José, SIMÕES, Marilda Garcia, FARIAS, Samantha Hasegawa, FONTELLES, Renata Garcia Simões. (2009). Métodos de pesquisa e suas características básicas. In: **Métodos e técnicas de pesquisa científica**. 2ª edição. Pearson Education.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIEDMANN, Adriana. **Paisagens infantis: uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças**. 2011. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, [s. l.], 2011. Disponível em: <http://tede2.pucsp.br/handle/handle/2219>. Acesso em: 20 nov. 2025.

FURTER, Pierre (1974a). **A dialética da esperança: interpretação do pensamento de Ernst Bloch**. São Paulo: Paz e Terra.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa. Levantamento bibliográfico e pesquisa científica. **Fundamentos de Epidemiologia**. Tradução . Barueri: Manole, 2011. Disponível em: http://www2.eerp.usp.br/Nepien/DisponibilizarArquivos/Levantamento_bibliografico_CristianeGalv.pdf. Acesso em: 24 jul. 2024.

GARCIA-REIS, Andreia Rezende; CALLIAN, Giovana Rabite. O estatuto do trabalho docente no currículo referência de Minas Gerais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782021260010>. Acesso em: 21 set. 2025.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 294. ISBN 978-85-7652-108-2.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Daniele Lorena. **Jogos digitais e a alfabetização matemática na educação infantil**. 2022. 203p. Dissertação (Mestrado em Educação). - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/50906>. Acesso em 15 fev. 2025.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil: conquistas e realidades**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum,, 2018. E-book (116 p.). ISBN 978-85-60360-83-3. Disponível em: <https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2018/08/formação-professores-marineide-1.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2025.

HERBERTZ, Dirce Hechler. **Práticas pedagógicas em educação infantil: princípios e propostas, o que não pode faltar?** 2016. 189 p. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. <https://doi.org/10.20396/conex.v11i3.8637603>. Acesso em: 1 out. 2024.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1980.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A pré-escola na república. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 1,n.3, p.55–66, 1990. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644488>. Acesso em: 30 jun. 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2023. E-book (207 p.). ISBN 9786555553918.

KRAMER, Sônia. **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 140 p. ISBN 85-249-0198-5.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas. 2003.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira. A apropriação do brincar como instrumento de disciplina e controle das crianças. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 81–91, 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/10950>. Acesso em 08 set. 2024.

LINS, M. S. M.; SOUSA, J. O. de; MOUZINHO, L. S. N.; BOTELHO, L.; SOUZA, A. M. Y. de; CARVALHO, M. M. X.; VIUDES, M. M.; ECCARD, A. F. C.; RESENDE, V. S.; ROCHA, S. A.; OLIVEIRA, T. de; RIBEIRO, N. G. Consequências do uso excessivo de telas no desenvolvimento de crianças: uma revisão integrativa. **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, [S. l.], v. 17, n. 3, p. e5655, 2024. DOI: 10.55905/revconv.17n.3-072. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/5655>. Acesso em: 15 jan. 2026.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; DOMINICO, Eliane; NUNES, Maristela Aparecida. Crianças e brinquedos: uma relação inquestionável? **Revista Histedbr On-line**, v. 19, p. e019012, 19 mar. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v19i0.8653568>. Acesso em: 10 dez. 2024.

LIRA, Bruno Carneiro. **O passo a passo do trabalho científico**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LORO, Alexandre Paulo. **Formação de professores e representações sobre o brincar: contribuições das idéias de Humberto Maturana**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, [s. l.], 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/6805>. Acesso em: 10 maio. 2024.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUTTRING, Luzirene Farias de Albuquerque. **Um estudo sobre o processo de formação docente: a construção de um professor reflexivo no contexto da educação infantil**. 2015. Master's thesis — [s. n., s. l.], 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10437/6297>. Acesso em: 15 mai. 2024.

MARQUES, Circe Mara; FERNANDES, Susana Beatriz; SILVA, Ezequiel Theodoro da. O brincar nos discursos de estudantes de Pedagogia: certezas em suspenso. **Pro-Posições**, v. 30, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0136>. Acesso em: 12 maio. 2024.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 137–176. ISBN 978-85-7244-112-4.

MEIRELES, Renata. **Giramundo e outros brinquedos e brincadeiras dos meninos do Brasil**. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2007.

MENDES, Cláudio Lúcio. Controla-me que te Governo: os jogos eletrônicos como forma de subjetivação. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 26, n. 1, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41319>. Acesso em: 20 nov. 2025.

MINAS GERAIS. **Decreto n. 3.508, de 21 de dezembro de 1950**. Consolida as leis e decretos do Ensino Primário, e contém outras disposições. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/3508/1950/?cons=1>. Acesso em: 24 out. 2025.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 6.655, de 18 ago. 1924**. Aprova o regulamento do ensino primário. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/6655/1924>. Acesso em: 12 set. 2025.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 7.970-A, de 15 out. 1927**. Aprova o Regulamento do Ensino Primário. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/142yK1P6w9y63jsB0SL2mE-zi4OfzWmR/view>. Acesso em: 12 set. 2025.

MINAS GERAIS. **Lei nº 2.610, de 08 jan. 1962**. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/2610/1962/>. Acesso em: 12 set. 2025.

MOURA, Luciéli Sodré de. **Reescrevendo novos horizontes e possibilidades para a educação infantil a partir do amar e brincar**. 2020. 78 p. Dissertação (Mestrado em Educação). UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM, Santa Maria, 2020.

NASCIMENTO, W. da C.; ROCHA, S. L.; DOMINGUES, R. J. de S. Explorando os efeitos da exposição às telas eletrônicas no desenvolvimento cognitivo e emocional de crianças até 12 anos: uma revisão sistemática da literatura. **Brazilian Journal of Health Review**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 213–231, 2024. DOI: 10.34119/bjhrv7n1-017. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/66116>. Acesso em: 15 jan. 2026.

NAVARRO, Mariana Stoeterau; PRODÓCIMO, Elaine. Brincar e mediação na escola. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 34, n. 3, p. 633-648, set. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0101-32892012000300008>. Acesso em: 17 nov. 2025.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física na Educação Infantil: algumas considerações para a elaboração de um currículo coerente com a escola democrática. In: ANDRADE FILHO, Nelson F. E SCHNEIDER, Omar (Orgs.). **Educação Física para a Educação Infantil. Conhecimento e especificidade**. São Cristóvão: Editora UFS, 2008.

NHARY, Tania Marta Costa. O imaginário do corpo lúdico na escola. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 2013, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. p. 26351-26364.

OLIVEIRA, Elaine Carla Sartori Guedes de. **Pedagogia do Brincar: Concepções Docentes na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2020. Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, 2020.

OLIVEIRA, Fabiana de. **A criança e a infância nos documentos da ONU: a produção da criança como 'portadora de direitos' e a infância como 'capital humano do futuro'**. 2008. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2206>. Acesso em: 23 ago. 2025.

OLIVEIRA, Paulo S. de. **O que é brinquedo**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

PEREIRA, Anderson Silva. **Concepções de ludicidade presentes na formação inicial de graduandos em pedagogia: perspectivando práticas formativas**. 2022. 81 p. Dissertação de mestrado — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

PEREIRA, Eugênio Tadeu. A experiência de brincadeira. In: GOMES, Christianne Luce; DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira; DA SILVA, Luciano Pereira (org.). **Lazer, práticas sociais e mediação cultural**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. p. 43-54. ISBN 978-85-7496-428-7.

PEREIRA, Eugênio Tadeu. Brincar e criança. In: CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Fátima; DEBORTOLI, José Alfredo. (Org.). **Brincares**. 2.ed. Belo Horizonte: UFMG, 2005. v. 1, p. 17-27

PIETROBON, Sandra Regina Gardacho; UJIIE, Nájela Tavares. O BRINCAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PEDAGOGIA: DISCUSSÃO E PROPOSIÇÃO. *Colloquium Humanarum*. ISSN: 1809-8207, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 1–17, e244995, 2025. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4995>. Acesso em: 27 nov. 2025.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 277 p.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, v. 36, n. 2, p. 631-644, ago. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022010000200014>. Acesso em: 10 abr. 2024.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Brasília, v. 13, n. 36, 387p, maio./ago. 1949. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/425/62>. Acesso em: 20 set. 2025.

RIBEIRO, Edinéia Castilho. **Proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora: um olhar para a transição da educação infantil ao ensino fundamental**. 2014. Universidade Federal de Juiz de Fora, [s. l.], 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/758>. Acesso em: 11 jan. 2025.

RIZZINI, Irene. **O Século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Universitária, 1997.

ROCHA, Vitor Fiuza; CLÍMACO, Fernanda Câmpera. DIÁLOGOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM O CURRÍCULO E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: O QUE APRENDEMOS DURANTE A PANDEMIA? In: Lenise Ribeiro Maria Ortega, Vitor Fiuza Rocha. (Org.). **O Digital, a Comunicação e a Escola: e agora?** 1aed. Belo Horizonte: Artesã, 2024, v. 1, p. 35-55.

SAURA, Soraia Chung. O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 28, n. 1, p. 163-175, mar. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1807-55092013005000015>. Acesso em: 9 dez. 2024.

SAVELI, Esméria De Lourdes; SAMWAYS, Andreia Manosso. A educação da infância no Brasil. **Imagens da Educação**, v. 2, n. 1, 8 fev. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v2i1.13712>. Acesso em: 30 jun. 2024.

SILVA, Débora Vanessa Felipe da. **O Plano Nacional de Educação e o Cumprimento da Meta 1 da Educação Infantil - Estudo dos Planos Municipais Paranaenses**: Ubiratã, Cafelândia e Goioerê. 2023. 265 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2023.

SILVA, José Rogério da. Educação infantil: da constituição de 1988 a BNCC, avanços e entraves! **EDUCERE - Revista da Educação**, Umuarama, v. 20, n. 2, p. 371-392, jul./dez. 2020. Disponível em:

<https://unipar.openjournalsolutions.com.br/index.php/educere/article/view/7711/3983>. Acesso em: 04 ju. 2024.

SILVA, Luiz Henrique Gomes da; STRANG, Bernadete de Lourdes Streisky. A obrigatoriedade da educação infantil e a escassez de vagas em creches e estabelecimentos similares. **Pro- Posições**, v. 31, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0069>. Acesso em: 5 jul. 2024.

SILVEIRA, Carla Tatiana Moreira do Amaral. **Saberes e fazeres docentes na educação infantil**: tempos formativos e a constituição da docência. 2021. 236 p. Tese de Doutorado — Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10923/17527>. Acesso em 15 mai. 2024.

SOARES, José Montanha. A violência simbólica no cotidiano escolar: reflexões sobre o corpo da criança na escola. **Conexões**, v. 11, n. 3, p. 50-74, 19 set. 2013. Disponível em:

SOUSA, Eustáquia Salvadora de. Educação dos corpos na escola. SALGADO, M. U. C.; MIRANDA, G. V.de (Org.). Veredas – **Formação superior de professores**: módulo 6 – v. 3 / SEE-MG. Belo Horizonte: SEE –MG, 2004, p. 23 a 50.

SOUZA, Luciana C. **Estrutura lógica de organização da pesquisa científica**: texto básico para auxiliar pesquisadores. [S. l.]: Editora UEMG, 2020. E-book. ISBN 9788554780265. Disponível em: <https://doi.org/10.36704/9788554780265>. Acesso em: 25 jul. 2024.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302000000400013>. Acesso em: 20 jan. 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Panorama do acesso à Educação Infantil no Brasil 2025. São Paulo: **Todos pela Educação**, ago. 2025. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2025/08/estudo-panorama-do-acesso-a-educacao-infantil-no-brasil-todos-pela-educacao.pdf>. Acesso em: 01. Set. 2025.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Cultura escolar, cultivo de corpos**: educação física e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

VAGO, Tarcísio Mauro. Das escrituras à escola pública: a educação física nas séries iniciais do ensino fundamental. In: SOUSA, Eustáquia Salvadora; VAGO, Tarcísio Mauro. **Trilhas e partilhas**: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Cultura, 1997. p. 59–92.

VAGO, Tarcísio Mauro. Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola. **Caderno Cedes**. Campinas, n. 8, p. 30-51, 1999.

VEIGA, Elaine Cristina Freitas; CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes; ALMEIDA, Maria Socorro de. HISTÓRIA DA CRIANÇA NO BRASIL: DO ABANDONO A EDUCAÇÃO LÚDICA PARA APRENDIZAGEM. In: AMÉRICA PLATINA: ALARGANDO PASSAGENS E DESVENDANDO OS LABIRINTOS DA INTEGRAÇÃO, 2016, Campo Grande. **América Platina**: alargando passagens e desvendando os labirintos da

integração. [S. l.]: Unidade Universitária de Campo Grande, 2016. p. 1-10. ISBN 978-85-99540-21-3. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://eventos.uems.br/assets/uploads/eventos/88a59795508e69486b5c940014affe2c/anais/4_2016-11-13_16-16-52.pdf. Acesso em: 11 dez. 2025.

VERÍSSIMO, Ana Carolina Brandão. **O brincar livre na educação infantil**: da diversão à garantia de direito(s). 2018. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, [s. l.], 2018. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8078>. Acesso em: 20 abr. 2024.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 92, p. 62–69, 1995. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/859>. Acesso em: 31 jul. 2024.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL**TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL**

Declaro, para os devidos fins, estar ciente da realização da pesquisa “O BRINCAR NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES: uma análise de suas expressões na educação infantil”, sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Ana Flávia de Faria Colina. A pesquisa tem como propósito analisar as possibilidades que tem a brincadeira na atuação e práticas nas escolas levando em consideração diferentes aspectos presentes na formação docente para a Educação Infantil. Declaro, ainda, que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 510/16 e suas complementares, e que esta instituição possui condições para realização desta pesquisa e autoriza o desenvolvimento deste projeto.

Belo Horizonte, 28 de abril de 2025.

(NOME, ASSINATURA E CARIMBO DO RESPONSÁVEL)

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

N.º Registro CEP: CAAE 88942225.7.0000.5137

Título do Projeto: O BRINCAR NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES: uma análise de suas linguagens na educação infantil

Prezado Sr(a),

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que estudará analisar as possibilidades que tem a brincadeira na atuação e práticas nas escolas levando em consideração diferentes aspectos presentes na formação docente para a Educação Infantil.

Embora os riscos envolvidos nesta pesquisa sejam considerados mínimos, conforme disposto nas Resoluções CNS 466/12 (item II.22) e 510/16 (Art. 2º, XXV), é importante destacar que algumas situações podem gerar desconforto. Por se tratar de um estudo com docentes em ação, será realizada a observação de suas interações com as crianças no espaço escolar, bem como uma entrevista, que poderá ser gravada e/ou filmada, caso haja consentimento prévio. Os possíveis riscos envolvem constrangimento ou incômodo durante a entrevista. Durante a observação em contexto de trabalho, também poderá haver sensação de exposição, ainda que a intenção do estudo não seja julgar o desempenho profissional das participantes. Para minimizar esses riscos, será garantido às participantes o direito de interromper sua participação a qualquer momento, bem como a não responder a perguntas que causem desconforto. As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as fases da pesquisa, e quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa.

Sua participação é muito importante e voluntária e, conseqüentemente, não haverá pagamento por participar desse estudo. Em contrapartida, você também não terá nenhum gasto.

Todo material coletado durante a pesquisa ficará sob a guarda e responsabilidade do pesquisador responsável pelo período de 5 (cinco) anos e, após esse período, será destruído.

Os dados que serão encontrados na realização da pesquisa poderão beneficiar indiretamente os participantes dessa pesquisa, ajudando a entender melhor os processos pedagógicos desenvolvidos em escolas de Educação Infantil, considerando as concepções e as práticas do brincar, e como elas se relacionam com o processo formativo das docentes. Isso permite uma análise sensível das suas formas e manifestações, alinhadas com os teóricos estudados.

Para todos os participantes, em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, será observada, nos termos da lei, a responsabilidade civil.

Você receberá uma via deste termo onde constam os dados de contato do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador responsável: Ana Flávia de Faria Colina, (31)98485-6465 – anaflaviadefariacolina@gmail.com

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone (31)3319-4517 ou e-mail cep.proppg@pucminas.br

O Comitê de Ética em Pesquisa é uma autoridade local e porta de entrada para os projetos de pesquisa que envolvem seres humanos, e tem como objetivo defender os direitos e interesses dos participantes em sua integridade e dignidade, contribuindo também para o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

() autorizo gravação em áudio () autorizo gravação em vídeo () não autorizo gravação O presente termo será assinado em 02 (duas) vias de igual teor.

Belo Horizonte, .

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Nome do participante (em letra de forma)

Assinatura do participante ou representante legal

Data

Eu, Ana Flávia de Faria Colina, comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço pela sua colaboração e sua confiança.

Assinatura do pesquisador

Data

APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Título: O BRINCAR NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE (RME/ BH) 2025

Pesquisador(a): Ana Flávia de Faria Colina

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Local da Observação: Escola Municipal de Educação Infantil

Turma Observada: Sala de 4- 5 anos

Número de Docentes Observadas: 2 (uma fica no turno da manhã e a outra professora no turno da tarde).

Caracterização do Espaço Escolar

- Como os ambientes da escola favorecem ou limitam a brincadeira?
- Há espaços específicos para brincadeiras livres e dirigidas? Quais?
- Quais materiais e recursos estão disponíveis para as crianças brincarem?
- Os materiais são acessíveis e variados?
- Como está organizada a rotina diária da turma em relação ao brincar?

Perfil e Interação das docentes

- Quantas(os) docentes estão presentes durante a observação?
- Como as(os) docentes participam da brincadeira das crianças?
- Há momentos em que as(os) docentes intervêm na brincadeira? De que forma?
- Quais estratégias as(os) docentes utilizam para estimular a brincadeira?

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Formação para o Trabalho com Brincadeiras

- Há indícios de que as(os) docentes tenham recebido formação específica para o trabalho com brincadeiras na Educação Infantil?
- As práticas observadas refletem conhecimento sobre teorias do brincar?
- As(os) docentes mencionam autores, documentos ou referências teóricas para embasar suas práticas?

Concepções de Brincadeira

- Como as brincadeiras são apresentadas na rotina da turma? (livres, dirigidas, estruturadas, espontâneas)
- Há indícios de que a brincadeira seja vista como estratégia pedagógica ou como atividade livre e autônoma das crianças?
- As(os) docentes incentivam brincadeiras simbólicas, de faz de conta, jogos de regras, brincadeiras tradicionais ou outras modalidades?
- Como as brincadeiras se relacionam com outras práticas pedagógicas?

Referências Utilizadas pelas Docentes

- Quais documentos oficiais (BNCC, DCNEI, Referenciais Curriculares, etc.) orientam as práticas observadas?
- As docentes mencionam ou fazem uso de acervos de livros, artigos, pesquisas ou outros materiais para subsidiar seu trabalho com brincadeiras?
- Há uma valorização da pesquisa e do aprofundamento sobre a temática do brincar na prática docente?

ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS, AMBIENTES E RECURSOS

Estratégias para Estimular o Brincar

- As docentes organizam espaços e materiais de forma intencional para favorecer a brincadeira?
- Há momentos planejados para o brincar livre ou a brincadeira ocorre de maneira espontânea?
- As docentes utilizam narrativas, músicas, personagens ou outros recursos para enriquecer a experiência lúdica?
- Como se dá a relação entre as brincadeiras e as interações sociais entre as crianças?

Ambientes e Recursos Escolhidos

- Quais são os ambientes mais utilizados para as brincadeiras?
- Há um equilíbrio entre espaços internos e externos?
- Os recursos disponíveis favorecem a exploração, criatividade e autonomia das crianças?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA

- Como você avalia a sua formação inicial (graduação) para trabalhar com as brincadeiras na escola?
- Quais os autores discutidos na graduação você se lembra? Como eles te ajudam?
- Quais as disciplinas tratavam da brincadeira na graduação? O que diziam? Qual teoria dava suporte aos autores?
- Você realiza pesquisa para se apropriar de acervos sobre a brincadeira? Onde? Destaque os principais acessos.
- Você considera importante trabalhar com brincadeiras na EI?
- Como você utiliza a brincadeira no seu cotidiano?
- Em que momentos elas se fazem presentes?
- Quando você utiliza as brincadeiras você tem alguma intencionalidade? Quais?
- Como as brincadeiras estão sendo propostas por você?
- Você segue os documentos oficiais (BNCC) para propor as brincadeiras? Como faz isso?
- Quais os espaços da escola você mais utiliza para brincar? Por quê?
- Que recursos utiliza? Quando não tem material você consegue brincar?
- Você intervém nas brincadeiras das crianças? Como?
- Quando acontece alguma coisa como uma criança machucar, ou bater, o que você faz?