



**Uniube**

UNIVERSIDADE DE UBERABA

UNIVERSIDADE DE UBERABA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA  
MESTRADO PROFISSIONAL

ROSINEIDE MARQUES DA SILVA BALIANO

AS BRINCADEIRAS COMO PRÁTICA SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E ANÁLISE DOCUMENTAL

UBERLÂNDIA-MG

2024



ROSINEIDE MARQUES DA SILVA BALIANO

AS BRINCADEIRAS COMO PRÁTICA SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E ANÁLISE DOCUMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado  
Profissional em Educação da Universidade de  
Uberaba – UNIUBE, como requisito à obtenção do  
título de Mestre em Educação

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Marques Aidar  
Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

UBERLÂNDIA-MG

2024

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

B198b Baliano, Rosineide Marques da Silva.  
As brincadeiras como prática social na educação infantil: revisão bibliográfica e análise documental / Rosineide Marques da Silva Baliano. – Uberlândia (MG), 2024.  
115 f. : il., color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica. Linha de pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.  
Orientadora: Profa. Dra. Adriana Marques Aidar.

1. Educação infantil. 2. Brincadeiras. 3. Professores - Formação. I. Aidar, Adriana Marques. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação. III. Título.

CDD 372

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, MESTRADO PROFISSIONAL, REALIZADA NO DIA 29 DE FEVEREIRO 2024, ÀS QUATORZE HORAS.

Nesta data e hora, por meio de sala de reuniões <https://meet.google.com>, Unidade - Uberlândia (MG), da Universidade de Uberaba, foi realizada a sessão de defesa de Dissertação/Produto de Mestrado Profissional do(a) candidato(a) **ROSINEIDE MARQUES DA SILVA BALIANO**, que apresentou o trabalho intitulado: “**A Importância das Brincadeiras Como Prática Social na Educação Infantil**”. De acordo com os requisitos legais, a Comissão Examinadora designada para proceder ao exame foi composta pela Profa. Dra. Adriana Marques Aidar, (orientadora), da UNIUBE - Universidade de Uberaba, pela Profa. Dra. Joyce Louback Lourenço da UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, e a Profa. Dra. Gercina Santana Novais, da UNIUBE – Universidade de Uberaba, e como suplentes o Profa. Dra. Marisa Aparecida Elias, da UFU – Universidade Federal de Uberlândia e o Prof. Dr. Adelino José de Carvalho Dias, da UNIUBE – Universidade de Uberaba. Após a arguição, em sessão secreta a banca deliberou quanto aos resultados do exame da seguinte forma: 1ª examinadora a Profa. Dra. Joyce Louback Lourenço, considerou o(a) candidato(a) APROVADO(A), 2ª examinadora a Profa. Dra. Gercina Santana Novais, considerou o(a) candidato(a) APROVADO(A), a orientadora Profa. Dra. Adriana Marques Aidar, considerou o(a) candidato(a) APROVADO(A). A comissão considerou o(a) candidato(a) APROVADO(A). Para constar eu, Ângela Maria Silva de Moura Magnum, da Secretaria do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica, lavrei a presente ata que segue assinada pelos membros da Comissão Examinadora. Uberlândia (MG), 29 de fevereiro de 2024.

Documento assinado digitalmente

gov.br

ADRIANA MARQUES AIDAR  
Data: 29/02/2024 18:07:06-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Adriana Marques Aidar - UNIUBE (Orientadora)

Documento assinado digitalmente

gov.br

JOYCE LOUBACK LOURENCO  
Data: 04/03/2024 16:46:30-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Joyce Louback Lourenço - UFRJ (Titular)



Profa. Dra. Gercina Santana Novais - UNIUBE (Titular)



Ângela Maria Silva de Moura Magnum - Secretária

*“Quando uma criança brinca, joga e finge; está criando um outro mundo. Mais rico e mais belo e muito mais repleto de possibilidades e invenções do que o mundo onde de fato vive”. (Marilena Chauí.)*

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de uma construção conjunta, por isso, ao concluí-lo, surge a urgência de agradecer às diversas pessoas e entidades que, direta ou indiretamente, de uma forma ou de outra, contribuíram para sua efetivação. Assim, agradeço primeiramente a Deus, que conhece tão bem o meu coração e os meus sonhos. Sem Ele nada sou!

Gratidão à minha orientadora, Dr.<sup>a</sup> Adriana Marques Aidar, pela disponibilidade, compreensão e paciência nos diversos momentos, pelas orientações, carinho, paciência e, principalmente, por acreditar na minha capacidade e abraçar comigo o meu tema de pesquisa;

Aos meus colegas profissionais da Secretaria Municipal da Educação de Itumbiara; à gestora da minha escola CMEI- Elvira Dias Faria. Neunice Helena Andrade do Carmo; à minha coordenadora Janaína Dias de Souza Coelho e aos meus colegas de trabalho, pelo acolhimento no projeto SACOLA BRINCANTE.

Gratidão ao meu sogro João Baliano (*In memoriam*) pelo apoio muito antes de eu pensar em entrar no Mestrado.

Gratidão a minha filha, Yasmin Maria Silva Baliano, com quem dividia minhas angústias e que sempre me incentivou e se solidarizou comigo nas horas de estresse.

Ao meu neto Lucas Eduardo, que chegou em meio a esse momento de aprimoramento e que encanta os meus dias.

À minha comunidade pastoral religiosa, que sempre colocava meus estudos em suas orações.

À minha colega de Mestrado Kátia Leão da Silva e minha amiga Magda Vilas-Boas, pela colaboração, pelas inúmeras conversas compartilhadas de angústias e de alegrias.

Quero agradecer à minha família pelo apoio incondicional, principalmente, a meu filho Ramon Victor Silva Baliano, pelo apoio financeiro, por ter sempre sonhado comigo os meus sonhos, sem essa ajuda nada disso seria possível.

Gratidão pelos princípios recebidos de meus pais, que me fizeram acreditar que sempre posso fazer mais e mais; e que tudo só depende do meu esforço e dedicação.

A esta Universidade UNIUBE, seu corpo docente, direção e administração que possibilitaram a concretude desse trabalho.

Ao meu esposo que, apesar dos momentos difíceis, sempre esteve ao meu lado, colaborando do jeitinho dele.

Por fim, a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta dissertação, o meu sincero agradecimento. Rosineide.

## RESUMO

Esta dissertação em Mestrado de Educação Profissional, cuja linha de pesquisa é: Saberes e Práticas Educativas, teve como objetivo principal compreender o uso das brincadeiras como prática social na Educação Infantil. Ela se vinculou ao produto educacional das sacolas brincantes entre os educadores da Educação Infantil. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, a partir de revisão bibliográfica e documental. Foram utilizados, além das Políticas Públicas da Educação Infantil, os autores principais: Kishimoto, Ariès, Kramer, Nóvoa e outros. Após análise de documentos e publicações ligadas ao tema, concluiu-se que as brincadeiras, além de favorecerem o processo de ensino e aprendizagem, contribuem para a socialização, para o aprendizado de normas, valores e constituem uma importante prática social para o processo de alfabetização. O resultado esperado é que este documento possa colaborar com a formação docente para o uso consciente e pedagógico das brincadeiras infantis e, dessa forma, beneficiar o desenvolvimento cognitivo e social de crianças da Educação Infantil. As brincadeiras nesta modalidade de Educação exercem importante papel no desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da socialização. Esta pesquisa propõe um olhar reflexivo sobre a importância das brincadeiras na Educação Infantil quanto à prática social.

**Palavras-chave:** Brincadeiras. Prática Social. Educação Infantil. Formação docente.



## RESUMEN

Esta tesis de maestría em Educación Profesional, cuya línea de investigación es: Conocimientos y Prácticas Educativas, tiene como objetivo principal comprender el uso del juego como práctica social em la educación infantil. Está vinculado al producto educativo de las bolsas de juguetes entre los educadores de Educación Infantil. Se trata de una investigación cualitativa exploratoria y descriptiva, basada en una revisión bibliográfica y documental. Además de Políticas Públicas de Educación Infantil, se utilizaron los autores principales: Kishimoto, Ariès, Kramer, Nóvoa y otros. Luego de analizar documentos y publicaciones vinculadas al tema, se concluye que los juegos, además de favorecer al proceso de enseñanza y aprendizaje, contribuyen a la socialización, al aprendizaje de normas y valores, constituyendo una práctica social importante para el proceso de alfabetización. El resultado esperado fue que este documento pudiera contribuir a la formación docente para el uso consciente y pedagógico de los juegos infantiles y, de esta manera, beneficiar el desarrollo cognitivo y social de los niños em Educación Infantil. El juego em este tipo de educación juega un papel importante em el desarrollo del lenguaje, el pensamiento y la socialización. Nuestra investigación propone una mirada reflexiva sobre la importancia de los juegos em Educación Infantil em términos de práctica social.

**Palabras clave:** Juegos. Práctica social. Educación Infantil. Formación docente.

## LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS

<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>BID</b>	Banco Interamericano de Desenvolvimento
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior,
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CMEI</b>	Centro Municipal de Educação Infantil
<b>CONAE</b>	Conferência Nacional de Educação
<b>DCNEI</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
<b>EAD</b>	Educação a Distância
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>ENAMEB</b>	Exame Nacional do Magistério da Educação Básica
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério de Educação
<b>PEC</b>	Proposta de Ementa à Constituição
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNQEI</b>	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
<b>PNUD</b>	Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento
<b>PPP</b>	Plano Político-Pedagógico
<b>PROINFANTIL</b>	Programa de Formação Inicial para professores em Exercício na Educação Infantil
<b>RCNEI</b>	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
<b>ScieLO</b>	<i>Scientific Electronic Library Online.</i>
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> Brinquedos indígenas – crianças brincando com peneiras. Povo Ticuna - Amazonas .....	28
<b>Figura 2</b> Brinquedos indígenas construídos por eles próprios – Do povo Manchineri. ....	28
<b>Figura 3</b> Brinquedos: pião de biorra e pião de limão – Povo Ticuna, Amazônia, Brasil. ....	28
<b>Figura 4</b> Ensino no Renascimento .....	30
<b>Figura 5</b> Brincadeira da sombrinha .....	62
<b>Figura 6</b> Brincadeira de teatro .....	62
<b>Figura 7</b> Brincadeira do arco .....	63
<b>Figura 8</b> Produto Educacional .....	91
<b>Figura 9</b> Caixas para transporte das crianças[1].....	96
<b>Figura 10</b> Caixas para transporte das crianças - 2 .....	96
<b>Figura 11</b> Entrega da sacola brincante a professora da unidade escolar .....	98
<b>Figura 12</b> Apresentação da proposta de brincadeira.....	102

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL.....</b>	<b>13</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 1 AS BRINCADEIRAS NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	
<b>A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....</b>	<b>25</b>
AS ORIGENS HISTÓRICAS DA INFÂNCIA .....	25
1.2 A BRINCADEIRA COMO EXPERIÊNCIA CULTURAL NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS .....	35
1.3 A SOCIALIZAÇÃO INFANTIL .....	40
<b>CAPÍTULO 2 AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM DOCUMENTOS OFICIAIS E ESCOLARES: DIRETRIZES MUNICIPAIS E PLANOS .....</b>	<b>45</b>
2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL .....	45
<b>CAPÍTULO 3 A FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA O USO DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O EDUCADOR BRINCANTE.....</b>	<b>64</b>
3.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOBRE AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	72
3.2 O EDUCADOR BRINCANTE .....	73
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>79</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>80</b>
<b>PRODUTO EDUCACIONAL: AS BRINCADEIRAS COMO PRÁTICA SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E ANÁLISE DOCUMENTAL .....</b>	<b>90</b>
1 APRESENTAÇÃO .....	92
2 SOBRE A AUTORA.....	93
3 DIAGNÓSTICO DO LOCAL DE ONDE FOI DESENVOLVIDO O PRODUTO .....	94
4 OBJETIVOS .....	95
5 METODOLOGIA .....	96
6 REALIZAÇÃO DO PRODUTO .....	98
7 DEPOIMENTOS .....	99
8 A PROPOSTA DE APRENDER JUNTOS - DISCUSSÕES.....	101

## MEMORIAL

*“A cultura histórica tem o objetivo de manter viva a consciência que a sociedade humana tem do próprio passado, ou melhor, do seu presente, ou melhor, de si mesma” (Benedetto Croce)*

Por meio deste memorial, são referidas as etapas vividas no âmbito pessoal na relação com o profissional. Como se estivesse me procurando no passado, e vejo como eu me fui construindo a cada desafio, a cada vivência e não foram poucas.

Sou Rosineide Marques da Silva Baliano, filha de descendentes nordestinos. Meus pais vieram do Nordeste para tentar a vida aqui, para trabalhar no corte de cana. Durante toda a trajetória do meu pai, nós fomos lutando, tentando uma alimentação melhor. Sou a filha caçula de cinco filhos, iniciei minha vida acadêmica aos sete anos e meio, quando entrei na escola, fui direto para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Não fiz Educação Infantil, não fiz pré-escola.

A primeira atividade que fiz em sala de aula foi um pedido da professora, que disse que eu deveria ligar a figura de um leão, à palavra leão. Eu não consegui, era a primeira vez e eu não consegui segurar o lápis, ainda sem destreza. Entrei em contato com as cores dos lápis para pintar a figura do leão pela primeira vez. Ainda não conseguia fazer a relação entre a palavra e a figura. Não sabia fazer o reconhecimento da palavra, só a leitura visual da figura do leão. Isso foi em Araporã, Minas Gerais, divisa com o estado de Goiás, onde fiz até o quarto ano do então chamado Primário. E, agora pensando, vejo que me tornei uma leoa, no sentido de lutar pela vida e para aprender, mesmo ficando, muitas vezes, inibida, com medo, fui buscando coragem dentro de mim para continuar a trajetória.

No Ensino Fundamental, eu tive muitas dificuldades de aprendizagem por causa da defasagem, pois não tinha feito a pré-escola. Não tinha apoio pedagógico e, em casa, meus pais não tinham conhecimento para colaborar comigo, eram analfabetos. Eu não tinha contato com o mundo letrado do em casa nem incentivo. Meus pais falavam: vai pra escola, tem que estudar, mas não tínhamos o costume de leitura, de aprendizagem em casa. Mas eu percebia que a minha casa tinha uma carência, que muito me incomodava. Minha casa era muito organizada, asseada, meus pais cuidavam. Alimentação muito simples, muito carente. E me comparava com outras famílias que tinham conhecimento. E eu percebia que eu precisava fazer alguma coisa. E eu dizia para mim mesma: é isso que eu quero, eu quero estudar, quero me formar, buscar uma vida melhor para mim e para a minha família.

Agora, refazendo estas lembranças, vou reconstruindo com as imagens na mente e percebo que me marcaram profundamente. Fui uma criança que gostava de brincar de faz-de-conta, ouvir histórias de fadas e sonhar, o que eu queria mesmo era sonhar um mundo possível, sonhar minha viagem pela Educação. E foi isso que mantive na mente para conseguir.

Depois disso, meus pais compraram uma casa na cidade de Itumbiara, onde terminei o quarto ano na Escola Municipal Alexandre Ciprete e fui estudando até o oitavo ano. Dessa escola, tenho muitas lembranças boas, outras tristes. Como apresentamos neste documento um memorial, as lembranças, memórias são importantes para mim e fazem parte do meu processo de identificação e de transformação a partir do conhecimento. Quando passei para o quinto ano, tive grandes dificuldades, pois eram muitas matérias, muitos professores, era difícil conciliar tudo. Tinha muitas deficiências no aprendizado, faltava-me muito pré-requisito. Isso me fazia ver que precisava enfrentar, com clareza, as dúvidas e dificuldades que não conseguia sanar com os professores, eu buscava ajuda com os colegas de sala. Aqueles que sabiam mais tinham mais facilidade, que me ajudavam. Muitas vezes, fazia trabalhos com eles fora dos horários de aulas.

Lembranças que me fizeram ficar triste foram os momentos de fome mesmo, muitas vezes a gente ia para a escola para comer; faltava em casa, a dificuldade financeira da minha família era muito grande, então eu tinha que fazer grande esforço para prestar atenção às aulas, pois ainda não tinha chegado a merenda. De toda forma, foi muito importante para mim todo o esforço para aprender e buscar mais conhecimentos.

O Ensino Médio eu fiz no centro da cidade, pois no bairro não existia. Era costume entre as pessoas que moravam na periferia não conseguirem fazer o Ensino Médio. Para mim, foi um divisor de águas, trabalhando como doméstica na casa de patroas ricas durante o dia e, à noite, eu ia para a escola. Elas me pagavam o transporte e davam o almoço e o jantar. No segundo ano do Ensino Médio, eu fiz uma prova seletiva para estágio no Banco do Brasil. Sendo aprovada, deixei as casas das patroas e fui trabalhar no Banco, como estagiária. Foi uma fase de muito aprendizado na área contábil. Assim, terminei o Ensino Médio profissionalizante: Técnico em Contabilidade. Após isso, engravidei, casei-me e, terminando o estágio, fiquei sem estudar.

Quando meu filho tinha doze anos, iniciei meu trabalho como agente de saúde, quando então fiz curso de Técnico em Enfermagem, tendo aprendido bastante, não quis exercer a profissão de enfermeira, mas mantive meu trabalho de agente comunitário de saúde.

Quando chegaram na minha cidade as faculdades EAD (Educação a Distância), on-line, entrei no Curso de Graduação em Serviço Social. Foi, para mim, um curso interessante, aprendi muito, não só profissionalmente, mas para a minha vida também, mesmo tendo sido pouco assistida pela orientadora, durante o estágio. Fui convidada pela professora da Pedagogia para colaborar na preparação de material pedagógico. Foi quando me encantei com a Pedagogia, aprendi muito, uma vez que acompanhava os deficientes físicos e mentais na trajetória pedagógica. Dessa forma, ao encerrar o curso de Serviço Social, entrei no curso de Pedagogia em complementação pedagógica. Mesmo fazendo duas graduações, tinha dificuldades, faltava-me pré-requisito. Mas sempre contei com a colaboração dos colegas de sala de aula para maiores esclarecimentos a respeito dos conteúdos, o que me fez ampliar em conhecimentos. Fui cada vez mais me interessando pelas didáticas, pelos conteúdos. Paulo Freire nos diz sobre a “boniteza” de ser professora que me enchia a emoção e me fazia prosseguir.

Ao me tornar pedagoga, participei de concurso e iniciei minha trajetória como professora de Educação Infantil. Após seis meses de atuação, sentindo necessidade de me inteirar sempre mais da Pedagogia, iniciei minha primeira Pós-Graduação *Lato sensu* (Especialização). Fiz três cursos de especialização: AEE - Educação Inclusiva, Psicopedagogia e Alfabetização e Letramento. Mesmo com incertezas, dificuldades e, muitas vezes, frustração por excesso de atividades e cansaço, eu estava rumando para a minha conquista, desejando ser professora.

Após isso, sempre buscando ir além, ansiando por mais conhecimentos, fiz uma preparação para o Mestrado. Após sete anos de término das graduações e especializações, fiz inscrição para o Mestrado. E aqui estou eu, iniciando o Mestrado, com enorme entusiasmo e paixão. Trago da infância lembranças que pontuaram minha escolha pelo objeto de pesquisa. Foi a respeito das brincadeiras. Quando criança, brincava de escolinha na garagem da minha casa, quando, na brincadeira, eu exercia a função de professora das minhas colegas e das minhas bonecas. Outra brincadeira era a de fazer comidinhas e hoje vejo minha atuação como mãe de família que gosta de cozinhar e, também, da alquimia que é o aprendizado como elaboração, tempero e sabor de aprender. Desde a construção do fogãozinho caipira de tijolos até a elaboração dos alimentos, trago na alma o desejo de mistura, de complexidade e de alquimia que é o fogão, que é a Educação escolar, em sala de aula. Hoje, adulta, mestranda, quando no meu fogão, essas lembranças me alimentam de alegria e de desejo de ser sempre melhor como ser humano e como professora.

## INTRODUÇÃO

As crianças são compreendidas como sujeitos de direitos de interagir em diferentes espaços sociais por meio de linguagens, entre elas, o de brincar. Trata-se do ato, da ação. Brincar diverte as crianças, mas, na Educação Infantil, tem também o sentido de educar, de construir a identidade e formação das crianças para a interação social, fazendo com que elas compreendam o mundo ao seu redor e saibam compreender as experiências pelas quais passam. “Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e autonomia” (Brasil, 1998b, p. 22). E, por serem as crianças sujeitos de direitos, elas carregam em seus trajetos de vida os processos e mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade em que vivem. Elas são resultado de seus contextos. Por isso, devem ser vistas como seres capazes de afetividade, de expressar sua individualidade, criatividade e percepções. Têm potencial para construir conhecimentos e dar significado à realidade em que se inserem (FIORI, 1991). “Como sujeitos históricos e cidadãos da sociedade, como uma pessoa, as crianças deveriam ser respeitadas no direito do exercício de sua atividade principal de interação e aprendizagem sobre o mundo, ou seja, de brincar (NICOLIELO; SOMMERHALDER; ALVES; MALTA, 2019, p.354). Ao longo dessa faixa etária, acontece a formação da base emocional, moral e cognitiva das crianças e também são percebidos nelas ampla curiosidade e o desejo de aprender na proporção em que se vão constituindo como seres autônomos e autossuficientes. No decurso da vida, as crianças são provocadas, como os adultos são provocados a interações com pessoas, vizinhos da casa, com aqueles que encontram durante o dia, igreja, trabalho: em diferentes contextos e situações. E é nelas que se emitem os pareceres, ideias, ideais, valores, experiências, transmitindo aos outros o modo de viver, de construir saberes, isto é, em toda relação há participação de práticas sociais.

A brincadeira identifica-se como um elemento imprescindível no espaço educativo (que pode assumir a forma de método, de recurso ou de atividade) e, por meio dela “[...] 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, 2018, p. 37). Portanto, cabe à Educação Infantil assegurar que as crianças possam:

[...] 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 (BRASIL, 2018, p. 38).

Essa proposição diz respeito ao educar orientado para a formação do pensamento ético, criativo e crítico em crianças que estão desenvolvendo suas relações consigo mesmas e com mundo a partir do encontro com outras crianças e adultos.

A partir dos anos de 2000, tem ocorrido expansão e acesso à Educação Infantil e de conquistas legais, com políticas públicas diferenciadas e específicas. Isto faz com que se traga em discussão a importância da formação dos educadores que atuam na Educação Infantil, tangenciando com o nosso tema. Há, ainda, maior foco nas práticas técnicas: “[...] encontros que têm por objetivo conduzir os professores à aquisição de técnicas e/ou habilidades que lhes permitam a implementação mais eficaz de modelos e propostas curriculares de cuja concepção o professor não participa” (KRAMER, 2005, p. 157). E nas brincadeiras que começam a ser vistas por educadores e pelas famílias, como consciência da real importância pedagógica das brincadeiras na Educação Infantil.

Desde crianças, as pessoas brincavam com elementos do próprio espaço onde estavam, quando mangas caídas no chão se transformavam em vaquinhas e, o terreno debaixo da mangueira tornava-se cenário rural agrícola. Ali, a fantasia corria solta na construção e no despertar do ambiente de cozinha, na alquimia de preparação do alimentos, por meio do faz de conta. Essas brincadeiras fortaleciam laços na família e traziam a brincadeira para a realidade familiar, escolar e para a vida. Na vivência em sala de aula, como professora que atua na Educação Infantil, pôde-se perceber que a brincadeira faz parte do desenvolvimento da criança de forma sensorial, auditiva, traz criatividade e desenvolvimento cognitivo. Foi isso que trouxe a ideia de pesquisar esse tema tão importante para a Educação Infantil.

Mesmo estando as grades curriculares dos cursos de Pedagogia, recheados de discussões sobre a infância e a Educação Infantil, torna-se importante discutir as brincadeiras e sua aplicação enquanto prática social, tangenciando, assim, com a formação docente para o uso consciente e pedagógico dessas brincadeiras na Educação Infantil. Esta questão foi elaborada a partir de estudos e de pesquisas a respeito da brincadeira na Educação Infantil, da importância da formação docente para tal atividade, além das indagações que surgiram a partir de nossa experiência profissional com as crianças em creches e nos primeiros anos do Ensino Básico. As crianças, como todos seres humanos, são sujeitos sociais e históricos, por isso, devemos respeitá-las como tais.

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de maiores esclarecimentos aos educadores que atuam na Educação Infantil sobre a importância das brincadeiras, no que se refere ao desenvolvimento das práticas sociais. Justifica-se, também por desenvolver mais pesquisas a respeito do tema e de levar às escolas tais informações e formações a respeito da real importância das brincadeiras na Educação Infantil no desenvolvimento cognitivo, social e pedagógico das crianças. Agrega-se a isso, tangenciar com a prática docente para uso das brincadeiras, uma vez que, nessa idade das crianças, é a professora que vai direcionar as brincadeiras de tal forma que a criança possa desenvolver-se integralmente. A sociedade brasileira vive momento crítico de pós-pandemia (VILAS-BOAS; BUZONI; CARNEIRO, 2021), por isso, ainda mais, serão necessários comportamentos e procedimentos em sala de aula que são de proveito para o retorno presencial das crianças de Educação Infantil.

Previamente ao início da pesquisa, em rápida busca no portal Google Acadêmico (aplicando os descritores “importância das brincadeiras na Educação Infantil” e “brincadeiras como prática social”), encontramos 31 e 25 pesquisas, respectivamente. Vê-se que há a necessidade, não só de pesquisar e trazer à baila este tema entre os educadores de Educação Infantil, mas também levar até a eles, nas escolas, para que se conscientizem dos benefícios das brincadeiras no processo de socialização das crianças. Todos os educadores sabem que deve existir a brincadeira na Educação Infantil, mas faltam ainda, esclarecimentos e discussões sobre a seleção das brincadeiras para cada faixa etária e para cada etapa de desenvolvimento das crianças. Por isso, é necessária a pesquisa sobre as brincadeiras de forma aprofundada, por perceber que a interação social e educativa na Educação Infantil está centrada nas brincadeiras, como algo sério. Por perceber, na experiência como professora de Educação Infantil e observar colegas com a mesma dificuldade, é que se observa o quanto é importante ter mais conhecimentos sobre como preparar e contribuir com as crianças, no que se refere às brincadeiras.

E por perceber, também, que a brincadeira traz desenvolvimento cognitivo e relacional, é importante trazer aqui o problema e os objetivos desta dissertação. O objetivo geral desta pesquisa é discutir a brincadeira enquanto prática social educativa. Como objetivos específicos tivemos: (1). caracterizar a brincadeira como direito das crianças e como elemento que auxilia a sua constituição como sujeitos de cidadania; (2). explicar as políticas públicas da Educação Infantil existentes no Brasil a respeito das brincadeiras e (3). Analisar as normas e programas sobre brincadeiras na Educação Infantil.

Como afirmam Bastos e Keller (1995, p. 53), “[...] a pesquisa científica é uma investigação metódica acerca de um determinado assunto com o objetivo de esclarecer aspectos em estudo”. Para esta dissertação se propõe o desenvolvimento de uma pesquisa de revisão de literatura, de natureza qualitativa. As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis. Trata-se de investigação bibliográfica, de caráter exploratório. Nas palavras de Souza, Oliveira e Alves (2021):

[...] a pesquisa bibliográfica é o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico o que necessita uma dedicação, estudo e análise pelo pesquisador que irá executar o trabalho científico e tem como objetivo reunir e analisar textos publicados, para apoiar o trabalho científico (SOUZA; OLIVEIRA; ALVES, 2021, p. 66).

Propõe-se, para tanto, a realização de revisão bibliográfica sobre o tema proposto a partir da seleção de artigos, periódicos, teses e dissertações que foram encontrados em bases de dados tais como o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), utilizando palavras-chave e recortes que auxiliem na obtenção de material pertinente para o desenvolvimento da pesquisa. Também foi realizada a análise de documentos normativos e curriculares com vistas a colher as informações necessárias ao desenvolvimento dos objetivos aqui propostos.

Esta pesquisa sobre as brincadeiras na Educação, suas políticas públicas e sua importância para a formação do cidadão tem um direcionamento: os procedimentos metodológicos. Apresentamos, a seguir o nosso formato da pesquisa. Como afirmam Cleverson Bastos e Vicente Keller (1995, p. 53), “[...] a pesquisa científica é uma investigação metódica acerca de um determinado assunto com o objetivo de esclarecer aspectos em estudo”. Para este projeto, propõe-se o desenvolvimento de uma pesquisa de natureza qualitativa, bibliográfica. Nas palavras de Souza, Oliveira e Alves (2021):

[...] a pesquisa bibliográfica é o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico o que necessita uma dedicação, estudo e análise pelo pesquisador que irá executar o trabalho científico e tem como objetivo reunir e analisar textos publicados, para apoiar o trabalho científico (SOUZA; OLIVEIRA; ALVES, 2021, p. 66).

Foi realizada, para tanto, a revisão bibliográfica sobre o tema proposto a partir da seleção de artigos, periódicos, teses e dissertações que foram encontrados em bases de dados tais como o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), utilizando palavras-chave e recortes que auxiliassem na obtenção de material pertinente para o desenvolvimento da pesquisa.

Também foi feita a análise de documentos normativos e curriculares com vistas a colher as informações necessárias para o desenvolvimento dos objetivos aqui propostos, inicialmente determinados a partir dos seguintes conjuntos de descritores: “importância das brincadeiras na Educação Infantil” e “formação docente para brincadeiras na Educação Infantil”, utilizando um recorte temporal compreendido entre 2015 e 2022.

A análise dos dados foi realizada após a sua preparação e organização, discriminados por temas dos dois descritores. Depois, os dados foram retirados por fichas de leituras das múltiplas fontes, e a relação entre os dois descritores trouxeram conclusões próprias da pesquisadora, identificando os achados nas fontes e documentos, para criar um *corpus* de análise, na elaboração da dissertação.

Foi iniciado este percurso refletindo sobre as infâncias como múltiplas, plurais e, portanto, diferentes, de acordo com o contexto em que vivem, que se limitam entre “[...] ingenuidade e esperteza, dependência e autonomia, quietude e movimento” (DORNELLES, 2005, s/p). Atualmente (século XXI), a infância passa a ser espaço de intervenção social, ainda pode contar com infância *ninja* ou de rua e a infância *cyber*. A infância *ninja* se caracteriza por aquela que vive à margem das tecnologias, a internet, aquelas que vivem nas ruas, que sobrevivem dos restos da vida urbana brasileira. Segundo PNUD (Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento) de 2002, o Brasil é um dos países mais desiguais do mundo, desigualdade que se projeta na infância que vive nas ruas, na prostituição, no trabalho infantil, em que falta alimento, saúde, Educação e dignidade. Este processo se iniciou na roda dos expostos (século XVIII) e perdura ainda a marginalização econômica, social e afetiva. Essas crianças são visíveis em diferentes lugares como embaixo dos viadutos, nos sinaleiros, ora pedindo esmolas, ora vendendo algo, ora fazendo malabarismos.

[...] isso certamente marca um tipo de infância inventada como marginal, perigosa e aquela que mesmo sem o adulto para protegê-la e ampará-la, produz um cotidiano que possibilite sua sobrevivência. Para que possam viver o cotidiano, muitas delas exercem atividades ilícitas como roubo, compra, venda e intermediação de drogas. Outras para sobreviverem na rua são expostas à exploração sexual, prostituição e pedofilia. Uma infância diferente

que brinca, trabalha e age muitas vezes sem um cuidador adulto. Uma infância que nada mais é do que “uma forma diferente de infância [...] que envolve, ao mesmo tempo, prejuízos e vantagens, exigências e atribuições, sofrimento e satisfação. Embora diferente, essa continua sendo uma infância (BONAMIGO, 1993, p. 149).

É a infância que, no lugar de brincar e ir à escola, vende chicletes no semáforo que sua própria subsistência (se é que pode dizer assim) porque consegue viver sem o adulto. Concomitante, vive as infâncias das tecnologias ou *cyber*. Nesse caso, essas infâncias são cuidadas por diferentes instituições, recebem influências de múltiplos contextos que regulam e normatizam a vida delas. Um é o consumo e o mercado. São criados produtos específicos para as crianças, sabendo que é um público-alvo, provocam desejos, sonhos e consumo. São as “[...] novas tecnologias de sedução, subjetivação e disciplinarização das crianças ou formas de governo são produzidas pelo mercado e perpassadas pela mídia através da publicidade e propaganda” (DORNELLES, 2005, s/p).

O lugar da infância *cyber* é o quarto, que se transformou em um espaço informatizado, produz crianças globalizadas, com *games*, com *joysticks* e outros. Trata-se da infância multidimiática. Muitas vezes abandonadas, não vendem chicletes no semáforo, mas, pela ausência dos pais que passam o dia no trabalho, do afeto, do contar histórias, e, assim, perdem o contato físico, perdem a oportunidade de aprender mais da vida que não seja apenas a tecnologia (DORNELLES, 2006). A *cyber* infância traz reflexões sobre os efeitos dos contextos intelectuais e culturais das crianças. E nos faz pensar sobre o que a nós, como educadores, nos incita e perturba, podemos dizer: nos atormenta.

E assim, com Dornelles (2005), estamos diante das infâncias paradoxais que nos provocam sentimentos profundos de educadores que têm muito a realizar: Desde a rejeição, a piedade, estão diante de nós as infâncias violenta e violentada,

[...] A menina do subúrbio e as meninas da Paulista. [...]. As infâncias dos *shoppings* e *games* e a da pelada de rua e do jogo de taco. [...] A infância da AIDS e a infância-clone. [...] Infância de meninos e meninas ingênuos/as e puros/as e ao mesmo tempo sensuais e erotizados/as. Infâncias produzidas pelos *voyeurs* ou pelos pedófilos da internet (DORNELLES, 2005, s/p.).

Dessa forma, convivem as múltiplas infâncias, fabricadas pela sociedade de consumo, pela desigualdade social, pelo massacre da sociedade globalizada, e, como fica o educador? Que razão têm as brincadeiras infantis? Onde estão os direitos das crianças de crescerem e desenvolverem vida decente, digna e saudável?

Feita esta explanação a respeito das infâncias, pode-se entrar no foco dos jogos e das brincadeiras na Educação Infantil. Inicialmente, sói distinguir jogos de brinquedos e de brincadeiras. Para o Dicionário On-line de Português, jogos se referem a diversos estilos de aparatos para a brincadeira, como brinquedos, folguedos, cantorias, rodas etc. Fröebel, criador dos jardins de infância, utilizou dos jogos no currículo da Educação Infantil. Ele valorizava o uso do brinquedo, e de todas as atividades lúdicas envolvidas na aprendizagem das crianças. Insistia no planejamento antecipado para aproveitar bem o tempo com elas e desenvolver a criatividade. Ele dizia que a brincadeira era o material de excelência, pois potencializava a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças (KISHIMOTO, 2018).

Marchiori e Oliveira (2021) sustentam que o jogo promove a sociabilidade, a linguagem oral e escrita, a coordenação motora fina e grossa, a noção espacial e corporal, o equilíbrio e a lateralidade. Além disso, colabora ainda com o desenvolvimento de atividades grupais, convívio, atendimento a regras, limites e agilidade afetiva e cognitiva.

[...] O jogo e a criança caminham juntos desde o momento em que se fixa a imagem da criança como um ser que brinca. Portadora de uma especificidade que se expressa pelo ato lúdico, a infância carrega consigo as brincadeiras que se perpetuam e se renovam a cada geração (KISHIMOTO, 2014, p.12).

O brinquedo trata-se de objeto utilizado para o lazer e que é usado quando há intencionalidade pedagógica. São aqueles elementos que dão suporte às brincadeiras, são originados das mais diferentes culturas, por isso contam com diversos materiais, formas, tamanhos, cor etc., características estas que colaboram muito com educadores para trazer a intenção do que querem ensinar. Podem ser inventados e confeccionados pelos educadores e educandos. Todos os brinquedos devem ser selecionados de acordo com os objetivos e a faixa etária “[...] as instituições devem integrá-los ao acervo de materiais existentes nas salas, prevendo critérios de escolha, seleção e aquisição de acordo com a faixa etária atendida e os diferentes projetos desenvolvidos na instituição” (BRASIL,1998a, p. 71).

Com a imaginação, a criança dá vida aos brinquedos, desenvolve, assim, a imaginação, a criatividade, estimula sensações, os sentidos e habilidades cognitivas. Materiais descartados se transformam em brinquedos criados, inventados pelas crianças e por educadores. “Brinquedo e criança são palavras que estão estreitamente associadas. Todas as sociedades reconhecem o brincar como parte da infância” (PONTES; MAGALHÃES, 2003, p. 117).

No ato de brincar a criança estabelece vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, ou seja, no lúdico

a criança transforma os conhecimentos que já possui anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. O brincar é uma atividade natural, espontânea e necessária, para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros, os papéis que assumirão no decorrer da brincadeira, o tema, o enredo, todos dependendo unicamente da vontade de quem brinca. Por meio do lúdico, a criança constrói seu próprio mundo, dá evolução aos pensamentos, colabora sobremaneira com o aspecto social, integra-se à sociedade. Não se deve esquecer que o brincar é uma necessidade física e um direito de todos. O brincar é uma experiência humana, rica e complexa (PONTES; MAGALHÃES, 2003).

Portanto, brincar se constitui como uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. Também se tornam autoras de seus papéis, escolhem, elaboram e colocam em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podem pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata.

[...] Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998 p.23 – Vol.2).

Segundo Masashi Kishimoto (2002), que cita Frederico Fröebel (2003), brincar é a fase mais importante do desenvolvimento humano, por ser representação do interno, de necessidades e de impulsos. Fica claro que o brincar para a criança não é apenas uma questão de diversão, mas também de Educação, de construção, de socialização e de desenvolvimento de suas potencialidades.

Crianças e adolescentes têm direito à Educação, com vistas ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (Brasil, 1990). A criança vai-se preparando para o futuro, experimenta o mundo ao seu redor, nutre sua vida, descobre sua vocação por meio do brincar, contudo, nem sempre possui oportunidades para isso, pois existem dois fatores que podemos observar com maior ênfase que a impedem desse direito de brincar. Uma das causas é o trabalho infantil, vez que a criança deixa de frequentar a escola e não tem seus direitos preservados – cabendo lembrar que o Estatuto da Criança e do Adolescente (artigo 60) reforça o já disposto em nossa Constituição Federal (artigo

7º, XXXIII) ao preconizar que “[...] é proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz”.

Os jogos que podem ser realizados com brinquedos ou a partir de folgedos, rodas etc., fazem com que a criança comece a exercer a representação de papéis da vida adulta, por meio da comunicação, do diálogo e do manejo de negociações (BOMTEMPO, 1999). Por isso, insistimos que o brincar não é uma atividade qualquer, mas fundamental para o desenvolvimento de comportamentos de expressão e de relação com a crianças mesma e com os outros e com o mundo que a cerca (BENJAMIN, 1984).

Como recurso didático, a brincadeira requer planejamento e cuidado na execução da atividade elaborada. É por intermédio das brincadeiras que o educador pode desenvolver atividades que sejam divertidas e que, sobretudo, ensinem os alunos a discernir valores éticos e morais, formem cidadãos conscientes dos seus deveres e de suas responsabilidades, além de proporcionar situações em que haja uma interação maior entre educadores e educandos, em uma aula diferente e criativa, sem ser rotineira. O brincar permite aprender a lidar com as emoções. Mediante as brincadeiras, a criança equilibra os conflitos gerados de seu mundo cultural, forma sua subjetividade, sua marca pessoal e sua individualidade (BROUGÈRE, 2010).

Nesta dissertação foi apresentado como produto educacional, um livreto de orientação e de ideias para os educadores que trabalham com a Educação Infantil, no que se refere à aplicação das brincadeiras infantis de forma a favorecer a prática social.



## **CAPÍTULO 1 AS BRINCADEIRAS NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

*Estais alarmado por vê-la consumir seus primeiros anos não fazendo nada! Como! Ser feliz não é nada? Pular, brincar, correr o dia todo não é nada? Em toda sua vida, ela não estará tão ocupada” (ROUSSEAU, 2017, p.123)*

Neste primeiro capítulo, abarca-se o cenário da Educação Infantil, tendo como pressuposto as brincadeiras no sentido de atividade lúdica no processo de socialização da criança. Na primeira parte, são apresentadas reflexões a respeito das origens históricas da infância fazendo conexão com a história das brincadeiras. Na segunda parte, traz-se a brincadeira como experiência cultural e, na terceira, a socialização na formação dos sujeitos, iniciando pela Educação Infantil, pois a criança, ao nascer, é imersa na cultura de seu contexto e cria relações por meio da convivência com outras crianças e com os adultos.

### **AS ORIGENS HISTÓRICAS DA INFÂNCIA**

Na Grécia Antiga, havia alta mortalidade de crianças e eram permitidos o infanticídio, a entrega da criança a alguém ou mesmo criá-la como escrava. A mortalidade de bebês e de mães, no parto, era comum. Muito comum, também, que crianças perdessem pai e mãe muito cedo, pois a perspectiva de vida dos adultos era bem baixa. Isso fazia com que as crianças precisassem de outras pessoas para cuidar delas. Daí, a família grega envolvia outros parentes e até escravos libertos que moravam na mesma casa e, quando um dos progenitores morria, a família é que cuidava da criança até os quatorze anos para os meninos e doze para as meninas (FUNARI, 2020).

Quando a família era rica, havia tutores que lhe ensinavam o idioma, o cálculo e a declamação de poesias. E as crianças de famílias pobres aprendiam rudimentos da escrita e do cálculo. Nessa época, na Grécia, as crianças ficavam o dia todo na escola. As brincadeiras eram de par ou ímpar, que jogavam utilizando nozes e pedrinhas, e outros como carrinhos feitos de cavacos, bonecos e bonecas feitos de pano ou de ossos, ou de madeira.

Na Roma Antiga, na elite, as crianças parecia que nasciam já adultos, pois eram tratadas como adultos. O autor Pedro Paulo FUNARI (2020) conta que, nos muros da cidade de Pompeia, soterrada pelo vulcão Vesúvio, foram encontrados grafites com escritos de alunos, falando da dificuldade de decorar textos do filósofo e poeta Cícero. Os jogos e brincadeiras

tinham teor mágico e simbólico, rituais religiosos (HUIZINGA, 2008), tinham a brincadeira como elemento da cultura, que remetiam às colheitas e à fertilidade, por exemplo. Como se vê, os jogos infantis refletiam a vida adulta, os pequenos imitavam os adultos, centrados no desenvolvimento de competências, na destreza física, nas competições, nas lutas, e até nas representações de violência. Como exemplos, havia as bonecas fabricadas de ossos, cavalgada com cavalos de pau, piões, dados e outros.

Desde a Idade Média na Europa (476-1453), a infância era vista como período de inexperiência, de incapacidade, a criança era vista como adulto em miniatura, e assim tratada. Até as roupas das crianças eram as mesmas dos adultos. Eram retiradas de suas famílias, logo após o desmame, para conviverem com outras famílias, com vizinhos e para aprenderem um ofício. Assim, aprendiam a obedecer, a servir, quando o trabalho era uma imposição de todos (ARIÈS, 1981).

No referido contexto, as crianças brancas eram vistas como adultos, não brincavam. Só na modernidade, é que elas começaram a ser caracterizadas com roupas mais apropriadas à sua fase. Nos séculos XVI e XVII, as concepções de infância foram-se modificando, por perceberem que a criança deveria ser preparada para a vida adulta. Pais as tratavam como um brinquedo ou como um animal de estimação, o que Ariès (1981, p. 52) chamou de *paparicação*. Essa postura foi muito criticada na época, uma vez que a maioria da população estava acostumada à visão da criança como quem tem que aprender a trabalhar. Essa *paparicação* pela família indicava o reconhecimento da infância como uma fase da vida da criança e que merecia orientação e Educação.

Esses sentimentos surgiram com o higienismo: o cuidado relativo à saúde física e higiene, promovendo assim, a redução da mortalidade infantil. Coincidem, também, com a publicação do livro *Emilio* de Rousseau, que denunciava o tratamento rústico dado às crianças. No século XVIII, Jean-Jacques Rousseau, com a obra “Emilio ou Da Educação”, apresenta a brincadeira como processo cognitivo que favorece a aprendizagem social, a liberdade e a autonomia na constituição da criança. O jogo, o brincar e o brinquedo na infância trazem, segundo Rousseau (2017, p. 15), a visão de que infância é tempo privilegiado. “A criança tem suas maneiras de ver, de pensar e de sentir”.

[...] Ensina, também que a Educação deve ensinar a gostar das ciências, a partir de linguagem brincante, para experienciar e dar novos significados ao mundo, por meio do lúdico, da brincadeira. [...] Estais alarmado por vê-la consumir seus primeiros anos não fazendo nada! Como! Ser feliz não é nada? Pular, brincar, correr o dia todo não é nada? Em toda sua vida, ela não estará tão ocupada” (ROUSSEAU, 2017, p.123).

Assim, iniciam-se as políticas e instituições de assistência à criança, que se têm transformado até nosso tempo contemporâneo.

Trazendo um pouco de História a respeito do brincar e da infância, infere pensar, por exemplo, na formação histórica do Brasil. A história frequentemente começa a ser narrada a partir da chegada dos portugueses. É sabido, contudo, que aqui existiam outros povos, os indígenas e, em suas tribos, aprendiam por meio da tradição oral, tudo que seus ancestrais lhes ensinavam. A tradição oral é algo que perpassa diferentes grupos étnicos; os mais velhos contam suas histórias, suas lutas para os pequenos, que vão sonhando, imaginando e aprendendo com cada uma dessas histórias. Ao mesmo tempo, banham-se nos rios, pescam os peixes e brincam com outras crianças e com os animais, de maneira a aproveitar as delícias e os riscos que o viver essa infância na natureza lhes permite.

Existem poucos dados históricos sobre como viviam os indígenas antes da chegada dos portugueses no Brasil. O documento conhecido por descrever o contato com povos indígenas é a carta de Pedro Vaz de Caminha à Coroa Portuguesa. As crianças indígenas aprendiam tudo com seus pais. Assim, quando nasciam, os bebês eram carregados pelas mães para onde fossem (DEL PRIORE, 2010). Segundo esse autor, ao longo dos primeiros meses de sua vida, enquanto as mães amamentavam as crianças, uma e outra estavam sempre juntas, envolvidas em um pano conhecido como *typoia*, em que os pequenos curumins eram carregados nos braços ou nas costas. Percebemos que as crianças indígenas, ao contrário dos brancos portugueses, tinham contato direto com a família, cresciam ali junto da tribo. A Educação era realizada por todos da tribo. Não eram obrigados ao trabalho forçado.

Os poucos vestígios a respeito de como viviam as crianças indígenas não só nessa época, mas ao longo de período colonial brasileiro, são imagens arqueológicas dos brinquedos confeccionados pelos índios para suas crianças. Atman (2008) os descreve como brinquedos toscos e grosseiros, em sua maioria reproduzindo o formato de animais, feitos de madeira ou de barro. Outros elementos também transformados em brinquedos eram o arco e flecha, as cascas secas de frutas ou cabaças que serviam de chocalhos para os bebês. Nas escolas jesuíticas, para os índios e brancos, o lazer constava de banhos de rio e alguns jogos que os jesuítas trouxeram de Portugal. Brincavam também de miniaturas de arcos, flechas e instrumentos de pesca, além de construir piões, papagaios de papel, e outros de madeira ou barro. Havia também momentos de ritmos, cantos, mímicas, declamações. Os brinquedos eram construídos pelos próprios índios. a Figura 1 apresenta alguns exemplos.

**Figura 1** Brinquedos indígenas – crianças brincando com peneiras. Povo Ticuna - Amazonas



Fonte: [https://t2.uc.ltmcdn.com/pt/posts/8/0/5/jogos\\_e\\_brincadeiras\\_indigenas\\_30508ep](https://t2.uc.ltmcdn.com/pt/posts/8/0/5/jogos_e_brincadeiras_indigenas_30508ep). Acesso em: 30 jun. 2023.

**Figura 2** Brinquedos indígenas construídos por eles próprios – Do povo Manchineri.



Fonte: <https://chc.org.br/brincadeira-na-aldeia/>. Acesso em: 23 jul. 2023.

**Figura 3** Brinquedos: pião de biorra e pião de limão – Povo Ticuna, Amazônia, Brasil.



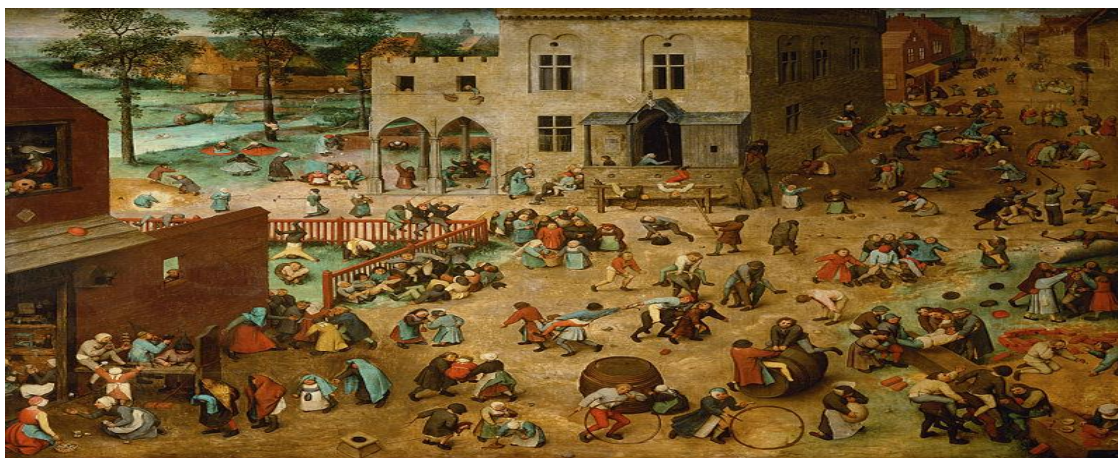
Fonte: [https://www.researchgate.net/figure/Figura-3-Pioes-indigenas-brasileiros-piao-de-limao-piao-de-biorra-piao-de-babacu\\_fig3\\_348990296](https://www.researchgate.net/figure/Figura-3-Pioes-indigenas-brasileiros-piao-de-limao-piao-de-biorra-piao-de-babacu_fig3_348990296)

Ainda que não se tenha suficiente materialidade para reconstruir muito deste período e dos grupos que nele existiram, é possível pensar que as brincadeiras eram tão diversas quanto eram os povos indígenas e não cabe fazer generalizações. Cada etnia recebe a criança e a educa de acordo com suas crenças e elementos culturais e essa percepção é essencial não apenas para o resgate de nossa História, mas também para a formação de nosso futuro. São, portanto, instrumentos por meio dos quais determinados modos de fazer, baseados em uma concepção de homem e de sociedade, são transmitidos à criança, isso, tanto na sociedade indígena como na sociedade do homem branco. Os brinquedos identificam as concepções de vida.

O Brasil Colônia recebeu certo número de crianças, vindas nas embarcações lusitanas. “[...] as crianças subiam a bordo somente na condição de grumetes ou pajens, como órfãs do rei enviadas ao Brasil para se casar com os súditos da Coroa ou como passageiros embarcados em companhia dos pais ou de alguns parentes (RAMOS, 2015, p. 19). Nessas viagens, as crianças sofriam abusos sexuais, muitas eram escravizadas, outras vezes morriam por exaustão, poucas sobreviviam. Como se percebe, as primeiras crianças que chegavam ao País, no século XVI, eram abandonadas, abusadas, enquanto as crianças indígenas eram cuidadas pelos jesuítas, com a ideologia do evangelho, tendo a Educação como uma das principais preocupações e assistência, no processo de colonização (RIZZINI; PILOTTI, 2011). Assim, a concepção de infância, no Brasil, surgiu acompanhada pela influência europeia na Educação assistencialista da igreja e formação do adulto brasileiro.

Durante o Renascimento, no século XVII, o ensino não conhecia estrutura que se identificasse com a infância, e as aulas eram ministradas para diferentes grupos de diversas idades, nos lugares públicos, igrejas, e em outros lugares, onde o aprendizado era construído a partir da convivência direta com os adultos sobre a vida, não existindo Educação específica infantil. “A criança era, portanto, diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais” (ARIÈS, 1981, p.14). Na Figura 4, a seguir, temos uma ideia do que foi a Educação no Renascimento.

Figura 4 Ensino no Renascimento



Fonte: [https://1.bp.blogspot.com/-hl00WXHwDUQ/X1KAKKtwKVI/AAAAAAAAAqzo/bx-D0NYaf\\_0kKwW6X-eSBRz5TU5nx8KZgCLcBGAsYHQ/s800/educacao-renascimento.jpg](https://1.bp.blogspot.com/-hl00WXHwDUQ/X1KAKKtwKVI/AAAAAAAAAqzo/bx-D0NYaf_0kKwW6X-eSBRz5TU5nx8KZgCLcBGAsYHQ/s800/educacao-renascimento.jpg)

Só a partir da segunda metade do século XVII é que houve o início da escolarização. Foram surgindo escolas com a divisão por turma ou série, chamadas assim, mais adiante, separando as crianças dos adultos, quando eram colocadas em ambientes fechados chamados de quarentena. Mas mesmo com o aparecimento das instituições escolares, a infância não tinha conceito claro, e foi só no fim do século XVII que o conceito de infância teve início a se constituir em decorrências de mudanças na sociedade, como a igreja, a família, o próprio processo de escolarização, as práticas de higiene e vacinação que promoveram maior expectativa de vida para as crianças. Surgiu, então, o conceito de personalidade, como também a família passou a ser vista de forma poética, e as crianças como seres importantes (ARIÈS, 1981). A igreja influenciou a associação das imagens de anjinhos às crianças, no conceito de pureza, inocência, impecabilidade, com a perspectiva de amar as crianças e a Educação como obrigação em favor delas. Claro que houve interesse em catequese como preparação para se transformarem em cristãos e trazendo a imagem do anjo da guarda.

No final do século XVII é que se passou a considerar a evolução dos sentimentos relacionados à família e, também, à infância, no sentido de formação moral e sua constituição como sujeito, indivíduo e cidadão, passou-se a falar na fragilidade da infância, na busca de meios de colaborar com seu crescimento e formação. Paulatinamente, emergiu o sentimento de infância ligada à Psicologia e aos aspectos morais. Sob influência Revolução Industrial, dois espaços foram identificados: o trabalho da fábrica e o da casa, solidificando as relações de afeto e a visão da criança passou a ter expressão. Assim, nasceu a consciência de infância, com maior

preocupação com a criança, com os cuidados necessários, Educação moralizadora para que se transformasse em cidadão de bem (ARIÈS, 1981).

Antes do século XVIII, a família patriarcal e religiosa não tinha afeto pelas crianças, dada a forte hierarquia e o poder, sem levar em conta as mulheres, crianças, agregados. E, também, porque a morte de crianças ao nascer ou quando muito pequenas fazia com que as mães não se apegassem muito a elas, pois poderia perdê-las a qualquer momento. Dessa forma, as crianças ficaram fora de políticas assistencialistas a respeito do cuidado e da proteção, sendo abandonadas na “roda dos expostos ou enjeitados”<sup>1</sup>. Essa assistência às crianças abandonadas era realizada caritativamente, e só no século XIX que passou a ficar sob responsabilidade do Estado.

No século XVIII, as crianças foram sendo reconhecidas em suas especificidades e tendo como cuidado corporal e moral. Começou a ser pensada a alimentação, quarto, e outros detalhes, de forma específica para a sua individualidade, ocupando, também maior espaço na sociedade. Começou-se, com isso, a dar maior ênfase sentimentos, como afeto dirigido às crianças. A Educação acontecia dentro dos lares das famílias de elite, em que meninos e meninas tinham Educação diferente. Os meninos avançavam na Educação e as mulheres aprendiam os dotes manuais e sociais. No Brasil, essas crianças de elite tinham momentos de lazer, ao contrário das crianças escravas que eram desprovidas de lazer, muitas vezes, eram vendidas, separadas de suas mães, ainda muito pequenas, isso até 1869, quando foi instituída lei que proibia a separação entre mãe e crianças escravas. Já com quatro ou cinco anos, as crianças escravas eram entregues ao trabalho pesado junto dos adultos, para elas, vida dura e cruel (ATMAN, 2008).

Com a industrialização na Europa, a saída da mulher para o trabalho na fábrica, houve o rearranjo da família. As mais pobres ficavam à deriva, aumentando, assim, significativamente, a criminalidade e reduzindo ainda mais espaços de convivência para brincadeiras dessas crianças, que ficavam restritas aos locais de moradia e as creches/escola. No século XIX, não havia ainda a definição de Educação Infantil. Só no século XX surgiram políticas públicas voltadas às crianças, ligadas ao contexto de transformação da sociedade, nos termos políticos, econômicos e sociais.

---

<sup>1</sup> A roda dos expostos foi instituição que recebia as crianças abandonadas. Esse sistema veio da Europa, que já usava desde a Idade Média. No século XVIII, chegou ao Brasil e perdurou até 1950 (Marcílio, 2011). As crianças expostas eram colocadas em uma caixa de madeira junto ao muro ou janela das Santas Casas de Misericórdia.

Com o fim da escravidão e instauração do Brasil República, o Estado brasileiro passou a incorporar os ideais de modernização. Coincide com o êxodo rural, que passou a ser um problema social, pois as cidades ficaram inchadas de gente sem trabalho e as classes mais pobres foram viver nas periferias, os menores nas ruas, redesenhando assim, as funções familiares e o ideário da infância e o surgimento de mais políticas públicas voltadas para a infância, no sentido de buscar garantias e cuidados necessários. Em 1927, foi escrito o primeiro Código de Menores, com o objetivo de legalizar a construção da infância (MENDONÇA, 2013).

De acordo com Fúlvia Rosenberg (1989), no Brasil, o surgimento de creches no fim do século XIX estava vinculado a um cunho assistencialista que visava apenas a proteção dos filhos de mulheres das classes trabalhadoras, não tendo direito aquelas crianças cujas mães não trabalhavam. Segundo essa autora, questões educacionais eram estranhas ao funcionamento das poucas creches existentes. Com a expansão da industrialização e dos setores de serviço e a consequente inserção das mulheres no mercado que estava sendo criado, houve aumento expressivo na procura pelas creches.

[...] Em função, portanto, das mudanças sociais e econômicas em que se fazia urgente aumentar a renda familiar, às vezes garantindo sozinha seu sustento, a mulher foi chamada ao mercado de trabalho. Impunha-se aí uma necessidade, de ter onde deixar seus filhos (MARIOTTO, 2003, p. 36).

Essas mulheres procuraram um lugar limpo e seguro para deixar suas crianças, onde pudessem receber alimentação e cuidados de higiene. A palavra creche significa, no francês, manjedoura ou espaço apropriado para abrigo, proteção e cuidados. De acordo com Oliveira *et.al.* (2014), era associada ao simbolismo cristão de dar abrigo às crianças necessitadas.

Aos poucos, foram ampliadas as ações a respeito das crianças, não só o ato de alimentar, a higiene, banho, mesmo sabendo que são coisas muito importantes, existe ainda a interação afetiva, vínculo. Ações que fazem a criança aprender sobre si mesma, seu próprio corpo, sobre a confiança nos outros, ao mesmo que tempo em que vivencia o desenvolvimento de sua identidade. Com novos significados atribuídos a essas entidades, deixa-se, assim, de enxergar a creche somente como olhos assistencialistas, reconhecendo sua importância para a socialização, para vivências e interações no processo de desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos (KUHLMANN Jr, 2002).

Com a expansão, a partir da década de 1980, da luta dos movimentos sociais organizados em especial do Pró-Creche, requereu-se, junto aos órgãos públicos voltados a Educação Infantil,



cuidado com essas entidades. À medida que os interesses convergem sobre desenvolvimento básico ao atendimento educacional e formativo de crianças de zero a seis anos em creches, acarretou-se em mudanças sobre a produção teórica e deu-se suporte a novas discussões (MARIOTTO, 2003). Desse contexto surgiu a preocupação em relação às propostas efetivamente que considerem os espaços creches/escola como de extrema importância no processo de formação da criança como sujeito situado historicamente e que produz cultura. O poder público via as creches/escola como um lugar educativo, mas ainda faltavam Políticas Públicas centralizadas no desenvolvimento da criança como produtora de cultura, e também na formação docente para que as que já existem sejam postas em práticas.

Nos anos de 1980, ainda havia problemas a respeito da Educação pré-escolar, como ausência de políticas integradas, predominando, ainda, a preparação para o primeiro grau, além de faltarem docentes qualificados e poucos programas inovadores, sem interesse das famílias e da sociedade. A partir da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), a Educação Infantil foi vista como necessária e como direito de todos os brasileiros e o Estado responsável pela integração ao sistema de ensino, tanto as creches como as escolas de Educação Básica.

Desde então, as creches foram integradas à pré-escola e todas incluídas na política educacional, no viés de concepção pedagógica, compreendendo serem responsáveis por essa formação, também os familiares. Deixaram a ideia de assistencialismo e passaram a ser dever do Estado e direito de todas as crianças. Na visão pedagógica, a criança passou a ser vista como um ser social, histórico, dentro de um contexto social e cultural (BACH; PERANZONE, 2014). Nessa época, com a descentralização e municipalização, apareceram entraves com a dependência financeira dos municípios em relação ao Estado brasileiro, para dar conta da Educação Infantil e a primeira etapa do Ensino Fundamental, na época chamado de Curso Primário. Isso acontece ainda, pois, pelo fato de o Estado não repassar a verba necessária, o Ensino Básico tem baixa qualidade, o que favoreceu a ampliação das privatizações.

Com a Constituição de 1988, foi realizado regime de cooperação entre os Estados e municípios no que diz respeito aos serviços de saúde e de Educação Fundamental. A Constituição reafirmou a gratuidade do ensino público, como também a creche e a pré-escola como direito da criança de zero a seis anos fazendo parte da Educação Básica. Essa época coincide com as dificuldades no País sobre demandas sociais, diminuindo os gastos públicos.

No ano de 1990, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), com a Lei n.º 8.069/90, os municípios ficaram responsáveis pela infância e pela adolescência. Tiveram que criar as diretrizes municipais e o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e

do Adolescente, como também outros: Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e o Conselho Tutelar dos Direitos da Criança e do Adolescente. Fica evidente que a escola é espaço de encontro entre as pessoas, e garantir o direito de brincar, que, aliás, está inserido no ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente – (Brasil, 1990), faz parte do processo pedagógico na construção do conhecimento (BACH; PERANZONE, 2014).

O que vemos, em pleno século XXI, mesmo tendo construído políticas públicas, ainda a visão de creches e outras instituições para atendimento exclusivo às crianças de baixa renda.

[...] O uso de creches e programas de pré-escolas como estratégia para combater a pobreza e resolver os problemas ligados à sobrevivência das crianças foi, durante muitos anos, justificativa para existência de atendimento de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais, precariedade de instalações, formações insuficientes de profissionais e altas proporções de crianças por adultos (BACH; PERANZONI, 2014, s/p).

Krammer (1982) esclarece que ainda estão presentes no imaginário da escola brasileira, no atendimento do Estado a ideia de que a Educação pública é para as classes menos favorecidas, o que permanece o senso de inadequação das políticas governamentais. Daí, o uso, ainda, da Educação Compensatória para a expansão cultural das crianças de contextos pobres. Ainda, educadores e sociedade em geral pensam a escola pública como não eficiente para formar cidadãos conscientes, críticos a ponto de analisar a conjuntura e se transformar em agentes de transformação social. Falta, ainda, a prática docente que traga em sua essência o afeto, a fantasia, o brincar, a poesia, o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, a matemática, tudo por meio do movimento e das brincadeiras. “[...] todas as formas de linguagem devem ser respeitadas e desenvolvidas, de acordo com suas necessidades cognitivas, sociais e culturais” (BACH; PERANZONI, 2014, s/p). Isso justifica refletir sobre as brincadeiras na Educação Infantil, uma vez que, com esses educandos, a necessidade de afeto é maior.

Com a evolução tecnológica, foi ficando mais clara a delimitação entre o tratamento escolar da criança burguesa (aquela que tem condições financeiras e estuda na escola privada) e da proletária (a criança filha de trabalhadores, estudam na escola pública, filha de famílias com menor condição financeira). No século XXI, dentro da ótica capitalista, há o entendimento de que a criança necessita de conhecimento que vai além da “[...] alfabetização, das novas tecnologias e sistemas de comunicação, economia e política sempre em nível mundial. Isso requer uma preparação técnica mais especializada e exige da criança maior dedicação nessa preparação para futuramente estar apta ao mercado de trabalho” (MORIN, 2019).

## 1.2 A BRINCADEIRA COMO EXPERIÊNCIA CULTURAL NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS

Esta seção abrange as brincadeiras tidas como experiência cultural que prevalece na formação das crianças, e, para tanto, empregamos a concepção vigotskiana de cultura. Vigotski (1995) se preocupou com o domínio da cultura inserido no processo de desenvolvimento psicológico da criança. Para o autor, desenvolvimento e cultura estão imanentes, o que muito contribuiu para o campo pedagógico. Aqui se fala da concepção de cultura em uma perspectiva materialista histórico-dialética, viés filosófico da obra de Vigotski. Entende a cultura como resultado do trabalho como expressão do processo histórico, que “[...] objetiva-se nos signos ou instrumentos culturais, dispostos sob a forma de instrumento cultural material e instrumento psicológico, como é o caso da linguagem [...]. Vigotski toma a cultura como eixo central do desenvolvimento do ser humano” (MARTINS, 2011, p. 348).

As práticas sociais estão ligadas às relações que as pessoas desenvolvem em espaço/tempo construído pelos participantes, apropriando-se de valores e comportamentos próprios de seu contexto, como seres humanos que lutam por sua existência. E é por meio dessas práticas sociais que as pessoas interagem com o meio em que estão inseridas, e, dessa forma, eles se educam nas interações e relacionamentos com as pessoas e com as coisas em seus mundos, dando-lhes entendimento, significado e, assim, vão-se construindo como humanos em seus cotidianos.

Pensando assim, podemos dizer que todas as práticas humanas constituem culturas e educam as pessoas. Por isso,

[...] A participação em práticas sociais permite colaborar e compreender os processos educativos desencadeados, [...], transmitidos nas experiências do vivido, como uma relação dialógica entre os semelhantes e diferentes, numa dinâmica em que um se educa com o outro” (NICOLIELO; SOMMERHALDER; ALVES; MALTA, 2019, p.356).

A aprendizagem deve ser pautada nas relações como referência para a construção de conhecimento e de aprendizagens para a vida. Dessa forma, brincar faz parte do mundo da criança, é forma de comunicação, possibilita aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. É meio de reflexão, possibilita autonomia e resolução de problemas. Por meio da brincadeira se pode promover Educação integral aos alunos e alunas da Educação Infantil, pois abrange diferentes aspectos: físico, social, cultural, cognitivo, emocional. Com as brincadeiras em que são estabelecidas regras, aprendem a resolver conflitos e têm, assim, a capacidade de conviver

(NICOLIELO; SOMMERHALDER; ALVES; MALTA, 2019). As brincadeiras direcionam as ações que fazem desenvolver a criatividade por toda a vida. Atualmente, são avaliadas como faculdade saudável de expressão humana, de construção da consciência de si, além das relações subjetivas, da comunicação e da linguagem por meio das experiências sociais.

O representante da psicologia histórico-cultural, Vigotski (1998) pensa o sujeito como constituído de relações com as outras pessoas, a partir de atividades específicas humanas. Nesse viés, a brincadeira tem posição privilegiada na construção do sujeito, rompe com a ideia de que o brincar é apenas passatempo e não coisa fundamental para o desenvolvimento da criança, o que leva o adulto a não valorizar as brincadeiras na infância e isso dificulta também ao professor o entendimento de que a fantasia e a imaginação são, essencialmente, importantes efetivas para a formação da criança. Mas, ao contrário, a brincadeira infantil é uma atividade fundamental como maneira de expressão e de apropriação de novos conhecimentos e da capacidade de imaginar e planejar e isto se aprende por meio do brincar. Dessa forma, atua, simbolicamente, na vida humana, quando reelabora sentimentos e ressignifica conhecimentos (NICOLIELO; SOMMERHALDER; ALVES; MALTA, 2019).

Pereira (2014) nos lembra, ainda, como a palavra “brincadeira” pode ser associada com “coisa não séria” e que até as definições do verbo “brincar” e do substantivo “brinquedo” podem ser diferentes a depender da situação às quais forem aplicados. Friedman (2009) também aponta as múltiplas definições possíveis para o ato de brincar.

Conforme os apontam Isabelle Siqueira, Valéria Souza e Ingrid Wiggers (2012):

[...] Autores que se dedicaram a estudar o jogo ou a brincadeira e sua relação com a cultura infantil revelaram, com ênfase na concepção piagetiana, que o ato de jogar e de brincar ocorre desde os primeiros momentos de vida do indivíduo e faz parte do seu desenvolvimento global (SIQUEIRA; SOUZA; WIGGERS, 2012, p. 315).

Os jogos e as brincadeiras são mecanismos de aprendizado cognitivo e social, caracterizam-se como um momento de descoberta da realidade por parte das crianças de maneira espontânea e expressiva. O comportamento da criança brincando tem o mesmo teor, a mesma dimensão de um cientista em um laboratório, quando a curiosidade e a descoberta criam experiências humanas, porque os seres humanos são históricos inacabados, no fazer e refazer situações de aprendizagens na prática social.

A Educação Infantil é período muito importante para a criança, pois é quando ela se desenvolve e entra no processo de aprendizagem escolar, de forma significativa. Não só no sentido recreativo, mas de processos complexos que envolvem a criança no seu meio

desafiando-a a comunicar-se com o mundo e consigo mesma, isto é, por meio de trocas recíprocas, como aprendizado para a vida toda.

Dessa forma, a memória, a atenção, a imaginação se ampliam e vão facilitar o desenvolvimento da afetividade, da personalidade, da motricidade, da inteligência, da sociabilidade e da criatividade (SOARES, 2021). O brincar é ação primordial nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, por isso, a formação continuada dos educadores quanto às concepções ligadas ao brincar no cotidiano escolar é imprescindível.

De acordo com Eugênio Tadeu Pereira (2014),

[...] o significado socialmente dado aos termos “brincar”, “brincadeira”, “jogo”, “brinquedo” e “lúdico” vem sofrendo transformações no decorrer da história. Cada grupo social os identifica e os qualifica a seu modo, conforme suas práticas, compreensões, valores e interesses (PEREIRA, 2014, p. 248).

A Educação é transmissora da cultura e a escola é o lugar onde vivenciam diferentes culturas, as trocas culturais e a interação acontecem, como projeção e desenvolvimento de relacionar o conhecimento adquirido por meio da interpretação das pessoas. E, segundo Vigotski, a escola é permeada pelos conceitos de História, de cultura e de relação humana, segundo a concepção de natureza social do psiquismo quando esta relação é internalizada nas funções psíquicas do ser humano. Nesse contexto, compreende-se esta interpretação como cultural e, dessa forma, pode-se apresentar significações diferentes a depender do grupo social, do ambiente em que são debatidas ou da própria expectativa atribuída a estas atividades. Nas palavras da autora Ângela Borba (2007):

[...] a brincadeira é um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Representa, dessa forma, um acervo comum sobre o qual os sujeitos desenvolvem atividades conjuntas. Por outro lado, o brincar é um dos pilares da constituição de culturas de infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo (BORBA, 2007, p. 9).

A cultura, por ser produto da vida social e da atividade humana, acontece a partir da internalização de signos, que elabora a categoria intrapsíquica na criança (VIGOTSKI, 1995). A Educação escolar faz parte da apropriação da cultura, mesmo sabendo que não é só ela, pois todo o contexto seja ele familiar, social, com as crianças na rua etc.

Segundo Vigotski (1993), não há desenvolvimento psíquico sem a Educação, e embora ela esteja presente no desenvolvimento de todo ser humano, seu conteúdo é historicamente

variável” (MARTINS, 2011, p. 354). A criança na idade escolar dentro das exigências do aprender é obrigada a se superar e é aí que a criança entra em contato com as funções cognitivas e as expande. [...]. Ensinar a uma criança aquilo que é incapaz de aprender é tão inútil como ensinar-lhe a fazer o que é capaz de realizar por si mesma (VIGOTSKI, 1993, p. 244). A importância da escola para a criança está no ato de ensinar como condição para o desenvolvimento humano.

[...] A oportunidade de se relacionar com seus pares, com os adultos e com os objetos lúdicos, a troca de experiências, a possibilidade de escolher de forma livre, de expressar suas curiosidades, de manifestar suas ideias e representar a realidade conhecida são algumas das oportunidades educativas promovidas nas brincadeiras (NICOLIELO; SOMMERHALDER; ALVES; MALTA, 2019, p. 356).

A partir da socialização na brincadeira, as crianças se apropriam dos códigos culturais, isto é, reconhecem a dimensão de humanidade (BROUGÈRE, 2010). A brincadeira provoca relação com as culturas, entra em contato com os valores, costumes, símbolos que estão entranhados nas brincadeiras, produzidos pela sociedade e transmitidos de geração a geração. “Brincar com o outro é uma experiência de cultura e complexo processo interativo e reflexivo que envolve a construção de habilidades, conhecimentos e valores sobre o mundo” (BORBA, 2007, p. 41). Por meio da socialização, as crianças se apropriam, paulatinamente, dos códigos culturais. Em outras palavras, elas têm acesso a diferentes culturas em contato com outros valores, símbolos encontrados nas brincadeiras. “Brincar com o outro é uma experiência de cultura e complexo processo interativo e reflexivo que envolve a construção de habilidades, conhecimentos e valores sobre o mundo” (BORBA, 2007, p. 41).

Enquanto a criança está a brincar também vivencia experiência de vida de forma lúdica, constrói de forma simbólica a realidade e pode também criar e recriar o mundo a que a cerca. Por isso, o brincar em creche como prática social, anteriormente, era percebido como um simples momento de descanso entre as atividades consideradas cansativas e rotineiras para as crianças. Muitas vezes, as brincadeiras na creche/escola se resumiam às mesmas atividades repetitivas e automatizadas. As brincadeiras devem ter forma lúdica e levar a criança a sonhar, a fantasiar, a ter prazer, a alegria, uma construção coletiva que pode leva-la a redescobrir a vida como brinquedo e incorporar a capacidade de brincar, de sonhar e de sentir prazer por meio do lúdico. Assim, contribui para a organização, a identificação e a aceitação das diferenças, isto é, faz com que as crianças incorporem valores e a cultura, além de desenvolverem a dignidade

como ser humano e o reconhecimento de sua condição de criança com direito de viver sua infância (OLIVEIRA et al., 2014). Nestes termos:

[...] Práticas sociais decorrem de e geram interações entre indivíduos e entre eles e os ambientes, natural, social, cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas (OLIVEIRA et al., 2014, p. 33).

A partir das práticas sociais, suas interações e relacionamentos, as crianças progressivamente adquirem significados e se constituem como humanos. “A participação em práticas sociais permite colaborar e compreender os processos educativos desencadeados, [...], transmitidos nas experiências do vivido, como uma relação dialógica entre os semelhantes e diferentes, numa dinâmica em que um se educa com o outro” (NICOLIELO; SOMMERHALDER; ALVES; MALTA, 2019, p.356). Assim, a Educação Infantil leva a criança à construção de conhecimentos e de diferentes aprendizagens para o resto de suas vidas. Por meio da brincadeira, a criança se comunica e desenvolve sua cognição, o que contribui para a autonomia, o respeito ao outro, o atendimento de normas e a resolução de problemas. Aprendem em vários aspectos: físico, social, cultural, cognitivo, emocional. (NICOLIELO; SOMMERHALDER; ALVES; MALTA, 2019).

A criança não é projeto de humano, mas um ser social, e a brincadeira faz parte de interações com os adultos e com outras crianças. ela aprende sobre a cultura e se apropria dela, exerce autonomia, dignidade e liberdade. Por isso, o brincar é uma prática social. E, na escola, o brincar não leva apenas aos conhecimentos escolares, mas ao vivenciar de diferentes situações de ensino e aprendizagem, como, por exemplo, a formação do caráter, a formação humana para a vida.

Para tanto, o presente trabalho procurou ampliar o horizonte do brincar em creche, na família, entre amiguinhos como prática social. Uma ação que era tida como um simples momento de descanso entre as atividades consideradas cansativas e rotineiras para as crianças ou apenas um lugar para deixar as crianças enquanto os pais trabalham, passou a ser realmente algo desenhado pedagogicamente. Muitas vezes, as brincadeiras na creche/escola se resumiam às mesmas atividades repetitivas e automatizadas. As brincadeiras devem ocorrer de forma lúdica e levar a criança a sonhar, a fantasiar, ter prazer e alegria, uma construção coletiva podendo levar a redescobrir a vida como brinquedo e incorporar a capacidade de brincar, de sonhar e de sentir prazer por meio do lúdico.

Finalizando esta seção, percebe-se que as brincadeiras são de suma importância no desenvolvimento da criança, é sua forma de aquisição do potencial cultural e, por isso, deve ser motivada a participar, refletir, comunicar e ser protagonista de seu próprio comportamento. A brincadeira foi introduzida como experiência cultural na formação dos sujeitos, tendo seu marco inicial na Educação Infantil, pois todos os seres humanos, ao nascer, já se encontram imersos na cultura do contexto social, econômico, cultural, de convívio, na família e a criança cria relações por meio da convivência com outras crianças e com os adultos. Nessa cultura, a criança constrói sua identidade/individualidade a partir da comunicação, de relações subjetivas e experiências sociais de acordo com o meio em que vive.

### 1.3 A SOCIALIZAÇÃO INFANTIL

A Sociologia da Infância rompeu com as abordagens tradicionais a respeito da socialização da criança que consideram as crianças como seres passíveis de socialização por meio da ação dos adultos e das instituições. Passou a ver a criança como ator de sua própria socialização, dotada de lógica própria, e não apenas receptáculo da ação dos adultos que são regidas por manutenção da ordem social. Teve início como estudo por Philippe Ariès, nos anos de 1960, quando o autor projetou a criança como construção social e histórica. A partir de 1980, pelo contexto de transformações na sociedade, o conceito se expandiu trazendo a ideia de infância como construção social, na busca de ver a criança como ator e seu lugar na sociedade, sob o ponto de vista histórico, cultural e social. Perceberam-se preocupações dos adultos, sejam professores ou familiares, em relação à disciplina, para que a criança não seja apenas aluno, mas criança livre. O conceito de socialização também teve suas mudanças, passou a ser visto como interação e criação de vínculos na percepção de si e do outro na construção da relação humana, isto é, trata da capacidade de a pessoa se integrar à vida coletiva de forma contínua em dessocializações e ressocializações. E a criança, por ser sujeito social, participa deste processo.

[...] As razões para a longa ausência da infância no campo sociológico são discutidas por alguns autores e Sarmiento (2006), particularmente, trata esta "invisibilidade" como tendo duas grandes ordens: a de "natureza social" e a de "natureza epistemológica". A primeira diz respeito tanto à "privatização" ou confinamento da infância ao espaço doméstico ou às instituições sociais de Educação e guarda (escolas, asilos, creches, orfanatos, etc.) quanto à "subalternidade" das crianças relativamente ao mundo dos adultos e à sua concepção de seres incompletos ou "em trânsito" para a idade adulta (o que



explicaria sua presença inicial nas ciências médicas, na psicologia e na pedagogia) (MARCHI, 2009, p. 185).

Mesmo sabendo que estudos de Sociologia sobre crianças não são comuns, é preciso compreender que elas são seres sociais e fazem parte das evoluções da sociedade. Na sociedade brasileira, as crianças repetem os modos de vida da família, que tem mudado muito com a urbanização, a saída para o trabalho, como também o aumento do desemprego. Isso provocou transformações nas formas de socialização das crianças e no cotidiano delas.

O desenvolvimento biológico, afetivo e cognitivo da criança está inserido no jogo social. Todas as idades têm suas formas de socialização específicas, “[...] seus comportamentos esperados, suas representações, isto é, toda uma série de referências sociais mais ou menos estreitamente avalizadas por um discurso científico que toma uma importância crescente no planejamento e na gestão dos tempos sociais das crianças” (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 393).

As crianças estão, cada vez mais cedo, envolvidas na escolarização, inseridas na lógica de segmentação dos processos de socialização. E o afinamento dessa lógica, recortando as idades dentro das instituições escolares traz homogeneização da socialização, faz com que os vínculos sociais entre as gerações se percam. Essa operação vai na contramão da chamada socialização dialética como “[...] processos de interações constantes de um sujeito com seus diferentes meios de vida, a prática parece enclausurar-se numa definição mais autoritária e determinista” (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 394-395).

Quando as crianças alcançam a adolescência, intensificam as incertezas linguísticas e institucionais, o que traz tensão e preocupação entre os adultos, faz com que encurte a infância e a torne vaga (MOLLO-BOUVIER, 2005). A autora mostra que é na adolescência que as pessoas começam a se sentir socialmente reconhecidas e, por isso, a infância fica socialmente esquecida. A escola é a única instituição que poderá trazer esse sentido para as crianças, que, enquanto no Ensino Fundamental, esperam por reconhecimento social, porque distantes da preparação para o trabalho, o que é conferido aos jovens.

Enquanto a Sociologia do jovem é bem vista por preparar o jovem para a vida adulta e para o mundo do trabalho, as crianças são protegidas, acompanhadas pelo adulto. A autora Mollo-Bouvier, (2005) esclarece que a Sociologia da criança não existe, não se fala nas necessidades sociais infantis, e nas poucas ações existentes estão evidentes a “[...] falta de jeito e a modéstia vergonhosas e associadas” (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 395).

Mollo-Bouvier (2005) percebe que com a segmentação das idades faz com que haja maior crescimento das redes de instituições delimita a separação das crianças de acordo com as

delimitações sociais das faixas etárias. Diz, ainda, que o percurso institucional necessita de intenção de socialização que atenda às exigências sociais, que necessariamente, se ajustam à vida dos adultos que se ligam à Sociologia do trabalho e da economia. A autora chama atenção para a importância de visão psicológica a respeito das necessidades da criança: atendimento, desenvolvimento e desabrochar por meio da socialização, a partir das instituições, que se preocupam com os modos de vida delas nos seus diferentes tempos sociais.

As três segmentações (lugares, idades e tarefas) constituem as características dos modos de socialização das crianças, sendo tanto mediações como cortes de acordo com a administração de cada instituição: burocracia, rivalidades, estanquidades, o que impõe sobre as crianças coerções as mais diferenciadas que atingem o psicológico delas. Todas as ações e situações por que passam as crianças, como: organização de tempos intermediários, tempo de transportes, segundo a autora Mollo-Bouvier (2005), restringem as possibilidades de agrupamento sob a responsabilidade de especialistas. “[...] Agimos com as crianças em função de preocupações muito concretas: orçamento, horários, trabalho, lazeres, escolarização etc., mas também segundo referências que definem as normas e os valores atribuídos à infância” (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 397). Importante ressaltar que a autora chama atenção para os saberes psicológicos para padronizar o desenvolvimento e a escolarização das crianças e, conseqüentemente, as práticas sociais.

A criança está inserida em desafios a respeito dos sistemas de valores que, segundo Mollo-Bouvier (2005), fragmentam a sociedade, porque é por meio da criança que movimentos políticos, ideológicos e religiosos exercem influência no que se refere ao futuro, como também, a criança como produto no mercado, haja vista as propagandas (MOLLO-BOUVIER, 1994). A criança constitui, não só o simbolismo de passado e futuro, mas também de investimento em suas dimensões: afetiva, emocional, material, posição social da família e investimento para a sociedade. “[...] a criança do demógrafo e a do economista permitem prever o tempo de sobrevivência de uma sociedade ou escalonar em longo prazo o problema do pagamento de aposentadorias ou das orientações das políticas orçamentárias” (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 399).

Da visão do reinado da criança à visão de criança se torna desafio da precariedade das famílias. “É muito difícil seguir o lugar ao mesmo tempo objetivo e simbólico da criança nas constantes reorganizações das relações de geração e dos vínculos familiares” (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 399). A autora esclarece que nesta época do século XXI, a convivência é difícil, por concepções contraditórias. Da criança-rei, em uma infância idealizada e

superprotegida, chegamos à criança-nada, “trancafiada em cidades satélites” inserida na lógica do trabalho, do lucro, da precariedade e/ou pobreza, da desarmonia e desunião dentro das famílias; percebem-se as incoerências e contradições da sociedade, começa a emergir o conceito de uma criança-parceira que agencia seu lugar social e seu papel no mundo do consumo (ROUSSEL, 1989).

As aprendizagens precoces, a amplitude de trabalhos científicos a respeito da formação inicial da criança, desde seus primeiros anos de vida, além do diagnóstico de transtornos parecem ser de interesse na Educação constante, que vai para além da escola e a socialização vai definir o êxito escolar como organização do tempo e da disposição de lugar da criança. Mesmo o tempo livre não é livre, mas investimento por se tratar de capital escolar, e essa obsessão invade o mundo das crianças. Mollo- Bouvier, (2005) questiona se a precocidade da Educação escolar, a organização de lugar e temporal das atividades infantis, incluindo o lazer, não seria risco de usurpação das potencialidades dos pequenos para além da normalidade do desenvolvimento intelectual, cognitivo e socialização.

[...] Autonomia, êxito e desempenho são mais prezados que lentidões e erros no aprendizado. Será preciso saber antes de aprender? Parece-me, às vezes, que nossos filhos, mesmo se se tornaram desafios ideológicos e econômicos importantes aos quais concedemos um interesse particularmente apaixonado, estão sendo progressivamente despojados do tempo da infância (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 401).

Para a autora, a criança não existe, pois os modelos de padronização de desenvolvimento que provocam exclusão começam cada vez mais cedo. Isso faz com que haja incapacidade de sintonizar a criança como ser social, porque o investimento financeiro na Educação e no lazer da criança radicaliza a marginalização e separação entre os adultos e as crianças., criando um mundo à parte, uma nova forma de imersão na vida social. Por isso, a criança torna-se importante tomada de consciência de seu direito à palavra e ao reconhecimento às ideias, à palavra, a um ser produtor de sentido (ROCHA; FERREIRA E VILARINHO, 2000).

Deriva-se dessa situação a necessidade de compreender que os processos de socialização, tanto não formais, quanto formais e informais são importantes e devem ser levados em conta, mas, ao mesmo tempo, não é possível dar à criança total e irrestrita liberdade de ação. Não isenta a família, como a escola da necessidade de programas, regras e práticas pedagógicas para que a criança, levando em conta sua identidade infantil, possa emanar sua socialização de forma a elaborar momentos de invenção no seu “ofício de criança” (SIROTA, 2001), desenvolvimento livre dos processos de maturação.

Como o explicitado anteriormente, percebe-se que a socialização é um processo de interação no desenvolvimento infantil, em que a criança satisfaz suas necessidades e assimila a cultura. E escola entra nesse contexto como coadjuvante que determina esse processo de socialização e de desenvolvimento cognitivo da criança, que já se inicia desde quando nasce. Seguindo o autor Palacios et al. (1995), a socialização acontece por meio de três processos: o mental (aprendizagem da linguagem, de valores, normas), o afetivo (empatia, vínculos, percepção do outro) e o cultural (condutas sociais), quando adquirem reciprocidade, atendimento às normas e as convenções. A escola e a família têm maiores repercussões no desenvolvimento da criança. A escola não só apresenta o saber científico, mas também a socialização, as relações afetivas e convivência em grupo. Dessa forma, constitui indivíduos críticos, éticos, que sabem discernir sua vivência na vida, nos grupos sociais e na individuação (BORSA, 2007).

## CAPÍTULO 2

### AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM DOCUMENTOS OFICIAIS E ESCOLARES: DIRETRIZES MUNICIPAIS E PLANOS

*Escola é [...] o lugar que se faz amigos. Não se trata só de prédios, salas, quadros, Programas, horários, conceitos... Escola é sobretudo, gente Gente que trabalha, que estuda Que alegre, se conhece, se estima(Paulo Freire).*

#### 2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Políticas Públicas<sup>2</sup> representam ações que são empreendidas pelo poder público com vistas a solucionar problemas existentes nas esferas sociais e econômicas do País – como direito à Educação das crianças de até seis anos com equidade e qualidade, por exemplo. A finalidade das políticas públicas deve ser formular respostas a determinadas questões sociais que serão desdobradas em planos, programas, projetos, bases de dados, pesquisas ou sistemas de informação, assim como podem constituir-se de políticas econômicas. Elas se estruturam em um ciclo que vai da coleta de dados sobre o cenário, passa por sua elaboração e implementação e vai até a mensuração de seus impactos. Especificamente no que tange às políticas públicas educacionais, além de conhecer seus resultados, destaca-se a importância de observar e mensurar seus efeitos – ainda que todo e qualquer planejamento possa resultar em algo inicialmente não relacionado a ele (negativa ou positivamente) (SOUZA, 2002), quando pensamos em Educação, isso ganha novas proporções.

---

<sup>2</sup> Para Celina Souza, a mais conhecida definição de política pública “continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. Conforme a autora (Souza,2006, p. 22): “O pressuposto analítico que regeu a constituição e a consolidação dos estudos sobre políticas públicas é o de que, em democracias estáveis, aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser (a) formulado cientificamente e (b) analisado por pesquisadores independentes”. Estamos falando, assim, de uma área de estudos razoavelmente recente no Brasil, assim como os demais estudos que buscam compreender o funcionamento das instituições democráticas. Desta forma, os estudos pioneiros sobre políticas públicas vêm dos Estados Unidos e datam da primeira metade do século XX. A Educação, como elemento estrutural que possui orçamento próprio (em todas as suas esferas) exige acompanhamento da destinação das verbas e manutenção dos programas já instituídos. Uma das maiores dificuldades acerca de políticas públicas reside no fato de que muitas delas acontece dentro do que chamamos “políticas de governo”, que são aquelas que são facilmente suspensas ou canceladas sempre que se alternam os governantes. Nesse sentido, a permanência no tempo resta prejudicada, bem como ficam prejudicados os resultados das políticas que não são se constroem apenas de objetivos de curto prazo. Na área da Educação poucas propostas conseguem provocar alterações imediatas, precisando de investimento contínuo para que possamos observar seus impactos.

As políticas públicas são soluções por parte do Estado às necessidades sociais e podem constituir-se de leis, programas, ações pontuais, desde que se apresentem estruturadas levando em consideração o ciclo mencionado (são estruturadas de forma funcional e sequencial para que o projeto seja organizado e realizado). Essa percepção de que o Estado tem a obrigação do investimento em tais questões se distancia das noções estritamente neoliberais que preconizam que o Estado deve investir o mínimo possível para concretizar direitos sociais (SOUZA, 2006).

Um dos pontos importantes a se considerar é o fato de que políticas públicas podem ser elaboradas com a participação dos atores públicos e privados, sejam governantes, políticos, trabalhadores e empresas. Usualmente, no Brasil, a sociedade civil (organizada ou não) participa dessas construções por meio da atuação em conselhos municipais, estaduais ou federais ou, ainda, via conferências de políticas públicas. Outras formas, menos específicas de participação social, podem acontecer por meio de consulta pública oficial ou não oficial (inclusive a partir do emprego de *surveys* informais movimentados pelas redes sociais. Mas também pode dar-se a partir da atuação direta dos movimentos sociais e organizações não governamentais advogando junto ao poder público. A participação de outros atores além daqueles ligados diretamente aos governos colabora para dirimir um dos mais evidentes problemas do processo de elaboração de políticas públicas, que é a ausência de informações suficientes ou a existência delas incompletas (SOUZA, 2006). Trazendo tal reflexão para o nosso trabalho, pode-se observar que é absolutamente relevante contar com gestões transparentes e democráticas nas unidades escolares, para que o diagnóstico das situações em que se encontram seja realmente representativo e consigam fornecer informações relevantes para as próximas fases.

A primeira fase do ciclo de políticas públicas é a formação da agenda. Conta da decisão do que seja prioritário, planejamento em perceber os problemas que estão no rol de maior necessidade na população. Os dados analisados nesta fase demonstram a situação e a emergência de solução, além dos recursos disponíveis, dando prioridade aqueles problemas que necessitam de solução imediata.

A segunda fase faz parte de apresentar as possíveis soluções ou alternativas. É nesta fase que o objetivo da política é definido, como também as linhas de ação e os programas desenvolvidos. É hora de avaliar as causas e as alternativas prováveis no sentido de minimizar ou eliminar a situação em questão (ANDRADE, 2023). Em suma, a segunda etapa se caracteriza por detalhar as alternativas, com mira a definir a agenda, quando as ideias e os recursos se organizam, e são analisados por especialistas e as estratégias são elaboradas.

A terceira fase trata de tomada de decisão. Após realizadas as fases citadas anteriormente, é momento de definição do curso de ação. Nesse ponto, os recursos e o prazo da ação da política são definidos também. Na quarta fase, é o momento de implementar a política. É quando o planejamento e as escolhas são transformados em ação. É hora de agir, da prática, direcionando os recursos financeiros, tecnológicos, materiais e humanos para a execução da política.

A quinta fase trata da avaliação. Esta fase é de primordial importância para as políticas públicas. Essa avaliação acontece em todos os ciclos, é a avaliação em processo de desenvolvimento para que haja melhores resultados na ação. Ao mesmo tempo, é fonte de aprendizado e direcionada aos melhores resultados. A avaliação consta do controle e da supervisão, o que faz com que se possa corrigir possíveis falhas e maior efetivação. Todo o processo analisa o desempenho no processo e nos resultados do projeto. De acordo com esses resultados é que se percebe o nível de sucesso da política. Dependendo deste nível, o poder público poderá deliberar se há realmente necessidade de reiniciar o ciclo das políticas públicas, fazendo as alterações possíveis ou se o projeto pode ter prosseguimento. Sendo assim, a política pública deve cumprir as funções de: (1) Promover e melhorar a cooperação de todos os atores envolvidos; (2) Constituir-se em um programa possível de implementação.

Os serviços de Educação Infantil no Brasil continuam sendo um desafio em termos de políticas públicas nas diferentes esferas de governo, se considerarmos que deve ser gratuita, laica e com boa qualidade. Isso implica que os parâmetros definidos pela Constituição Federal de 1988 e as legislações a ela complementares já exigem do Poder Executivo e dos legisladores diferentes posturas em relação ao tema.

Lembrando a alusão a H. Laswell feita por Souza (2006) — quem ganha o quê, por quê e que diferença faz — podemos imaginar os motivos pelos quais políticas públicas na área da Educação costumam enfrentar toda sorte de obstáculos. O público ao qual elas se destinam, além de ser bastante específico, só “dará resultado” após muitos anos de investimento. Levando-se em conta a dificuldade que pesquisadores independentes encontram para mensurar os impactos de planos e programas, o ponto “que diferença faz” fica perigosamente frágil. Em tempos fortemente influenciados pelo capitalismo de natureza especulativa, rendimento é o elemento a ser considerado e nem todas as propostas orientadas para a Educação devem ser calcadas nessa premissa sob pena de deixar de lado todo o processo de formação ética e social dos sujeitos. Nesta dissertação temos como proposta privilegiar a formação de cidadãos conscientes, críticos e criativos e verificar se tivemos avanços nas políticas públicas de

Educação Infantil, mas pouca atenção nas formações docentes como prática social na Educação Infantil.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 205, preconiza: [...] 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, p. 123), demonstrando a necessidade de o Estado e as famílias oferecerem Educação para a preparação dos seres humanos no exercício da cidadania. Este processo se inicia na Educação Infantil que, como se observa no texto constitucional no artigo 208, inciso IV, passou a ser direito da criança: “[...] O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia da Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988, p. 123).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a proposta pedagógica para a Educação Infantil é

[...] 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, 1998b, p. 18).

O mesmo documento, no artigo 4.º, define a criança como

[...] 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, 2009).

O destaque serve para reforçar a perspectiva aqui adotada. As unidades educacionais devem elaborar e manter atualizada a sua proposta pedagógica alinhada às Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) tendo as interações e brincadeiras no eixo curricular e considerando a criança em sua integralidade. A legislação brasileira não reconhece serviços domiciliares ou outras modalidades não formais como equivalentes à Educação Infantil. Assim como acontece com as demais etapas e níveis de ensino, a Educação infantil é institucional e deve ser ofertada em estabelecimento educacionais espaços não domésticos constituídos como unidades públicas ou privadas.

As normas estatais e escolares devem ser construídas tendo a brincadeira como meio. As crianças são, contemporaneamente, tidas como atores sociais, cidadãs, sujeitos de direitos e



um desses direitos é o de brincar. Tal direito está previsto no art. 31 da Convenção dos Direitos da Criança e do Adolescente de 1989, como também no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (BRASIL, 1990). Mas, mesmo que o ato de brincar esteja previsto em legislações internacionais e nacionais, e sabendo que a família, a sociedade civil e o Estado são responsáveis pela garantia deste direito, as crianças ainda têm dificuldades para brincar em casa, na escola, na rua e em outros espaços, dada a situação de variada proeminência.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) é documento publicado em 1998 para dar direcionamento para os educadores da primeira fase da Educação Básica. Conta com três partes: 1. Introdução; 2. Formação Pessoal e Social; 3. Conhecimento de mundo. Colabora com os educadores para planejar e organizar as práticas pedagógicas, entre elas, as brincadeiras. Visa ao desenvolvimento integral da criança nos domínios cognitivo, afetivo e motor (MARCHIORI; OLIVEIRA, 2021).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>3</sup> já está em sua terceira versão (2018) e possui como objetivos promover avanços e nortear as práticas pedagógicas na Educação Básica.

[...] Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais

---

<sup>3</sup> "Nas últimas décadas, vem-se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à Educação familiar – especialmente quando se trata da Educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade." (BNCC, 2018, p. 36). Este é um dos trechos da Base Nacional Curricular que podem ser articulados com as expectativas da presente pesquisa. A brincadeira, como diálogo e ampliação do universo de experiências, precisa ser considerada como relevante para o atendimento do desenvolvimento infantil. Ferreira e Rosa (2022, p. 2) fazem a seguinte consideração: "A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo do currículo das escolas e das práticas pedagógicas; assim, é uma produção curricular derivada de um projeto de Educação para a sociedade brasileira". É preciso frisar o que as autoras colocam. A BNCC é o reflexo de um dos muitos projetos possíveis para a nossa sociedade. Como uma produção governamental (ainda que tenha contado com a participação popular - notadamente de profissionais da Educação – via consulta pública) reflete também interesses de grupos específicos. Assim, o documento normativo se constitui como todos os demais documentos de natureza imperativa: reflete relações de poder existentes num dado lugar, em uma dada época e não representa as expectativas de todos. Ao contrário, a tendência é que um conjunto considerável de interesses esteja fora das diretrizes que foram consolidadas.

e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2018, p. 8).

Segundo os autores Marchiori e Oliveira (2021), a BNCC direciona o professor para as aprendizagens essenciais a cada etapa de ensino. O desafio da escola é garantir o acesso e a permanência do aluno na escola e garantir um ensino qualidade e que seja comum a todos os estudantes e, para isso, a BNCC deveria fornecer instrumentos aos educadores (Brasil, 2018, p. 8), para melhorar o ensino no Brasil de forma igualitária.

[...] Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

As competências da BNCC estão direcionadas em etapas, sendo a primeira voltada para a Educação Infantil, quando apresenta os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, como também os campos de experiências para as crianças de zero a um ano e seis meses. Também para as crianças bem pequenas, de um ano e sete meses a três anos e onze meses. E, ainda para as crianças de quatro a cinco anos e onze meses.

[...] 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 (BRASIL, 2018, p. 6).

De acordo com a BNCC, as crianças têm o direito de conviver entre si e com os adultos, utilizando-se de diferentes linguagens. Dessa forma, ampliam os conhecimentos sobre si mesmas e sobre as outras pessoas, promovendo o respeito às diferenças culturais. Outro direito é o de brincar de muitas formas variando os espaços e os tempos. Por meio das brincadeiras, a criança interage, desenvolve a imaginação e a criatividade, além de desenvolver as experiências emocionais, sociais, corporais e emocionais. Sendo assim, a criança tem a experiência de participar das atividades escolares, provocando autonomia ao explorar seus movimentos, sons, a arte, a escrita, tecnologias e outras formas que a levarão a se expressar e se conhecer melhor.

A BNCC destaca, ainda, os cinco campos conceituais inseridos no Projeto Político Pedagógico das escolas, que levarão ao desenvolvimento das habilidades sociais, culturais e intelectuais. Estes cinco campos estão discriminados em: (1) O eu, o outro e o nós; (2) Corpo, gestos e movimentos; (3) Traços, sons, cores e formas; (4) Escuta, fala, pensamento e

imaginação; (5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Observamos que o foco da BNCC é o de promover na criança o desenvolvimento da autonomia, do protagonismo no processo de interação com o mundo. Os campos conceituais deveriam ser trabalhados por meio da brincadeira. Precisamos pausar brevemente a reflexão sobre a BNCC como instrumento normativo de caráter imperativo para refletir sobre ela criticamente.

A BNCC foi construída ao longo dos anos com o objetivo de apontar o conteúdo essencial para o aprendizado. Não se trata de uma pretensão qualquer e, por esse motivo, poder-se-ia presumir que o documento foi pensado levando em conta as aspirações dos profissionais envolvidos em materializar tais proposições. No entanto, uma das maiores questões que cercam a BNCC é justamente a ausência de participação efetiva da sociedade civil em sua elaboração. Quando se debate participação social um dos pontos mais controvertidos diz respeito às formas por meio das quais ela acontece no Brasil. Em diversos casos se observou que ela se dava *pro forma*, não atingia as expectativas de quem participava.

A BNCC, em sua última versão, é um dos exemplos do uso de instrumentos participativos com vistas a conferir legitimidade a um instrumento normativo, mas sem a real utilização das contribuições realizadas. E por que isso é um problema a ser considerado? Sempre que uma política ou programa é colocada, refletirá um conjunto específico de interesses e objetivos. Ao desconsiderar a colaboração essencial daqueles que estão vivendo o chão da escola, sua experiência e a pluralidade de suas culturas, a BNCC se coloca como um projeto homogeneizador e que não enfrenta a realidade dos problemas vivenciados pela comunidade escolar (BETTIOL; MUBARAC SOBRINHO, 2022). Nossa pesquisa se apoia em uma premissa que é totalmente oposta a este apagamento, procurando destacar justamente a necessidade de considerar as mais diversas experiências culturais.

A trajetória e as implicações da BNCC para a Educação Infantil provocaram debates, tensões e embates que interferiram em questões políticas, pedagógicas e ideológicas, fazendo com que a hegemonia dos ideários neoliberais ganhasse espaço, tendo como elemento principal na Educação Infantil, a reestruturação produtiva, ancorada nas competências (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019). O documento não foi o que os professores, gestores esperavam, tendo mudanças estruturais e de conteúdos no que concerne aos direitos constitucionais a serem garantidos para todas as crianças. Omitiram pressupostos importantes, inserindo pressupostos de visão empresarial. O documento trouxe visão instrumental, controlando, não só o que a criança deve apreender, mas também o trabalho docente.

[...] Entende-se, desse modo, o aparecimento no documento da Base [...] delimitando o que se alcançou na aprendizagem individual e o que se deu conta de ensinar. Pode ser que isso favoreça o desaparecimento da avaliação de contexto, das interações entre as crianças e seus diferentes interlocutores (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 84).

No artigo 16, inciso IV, do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) é especificado o direito da criança à liberdade de brincar, de praticar esportes e do lazer. Assim, o direito à brincadeira é imprescindível para o desenvolvimento, o bem-estar e a socialização. “[...] promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua autoconfiança e a formação de motivos e interesses pessoais, quanto ampliam as possibilidades da professora ou professor de compreender e responder às iniciativas infantis (BRASIL, 1996, p. 89). As autoras Dijnane Iza e Maria Aparecida Mello (2009, p. 295) criticam o excesso de escolarização em detrimento das atividades de brincadeiras que também ensinam.

[...] Um dos principais problemas na Educação Infantil é a exacerbação da escolarização da criança que reflete uma imposição de posturas e movimentos aos seus corpos, impedindo-as de brincar, que é a atividade mais importante nessa faixa etária, pois, por meio dela, a criança aprende e se desenvolve (IZA; MELLO, 2009, p. 295).

Por isso, pode-se dizer que a BNCC tem relação direta com as políticas de controle do Estado, principalmente no que tange à avaliação dos educandos desde a Educação Infantil, como também da prática dos professores com o ENAMEB (Exame Nacional do Magistério da Educação Básica.). Daí se consegue perceber que há monitoramento das práticas pedagógicas, e forma pragmática, longe da visão pedagógica e política ampliada. Isso tira

[...] a autonomia didático-pedagógica docente [...], a perspectiva crítica do processo de formação dos professores [...] favorece o planejamento rígido, o apostilamento, com apoio em manuais e livros didáticos, muitos deles em versão ultrapassada e tradicional (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 84).

Outro dado é a indústria cultural entrando no processo, vendendo materiais didáticos sem revisão de professores, sem crítica alguma, privatizando assim, o espaço público. Assim, a Educação Infantil se assemelha a mercadoria por organizações sociais.

Wallon (1975) já preconizava a aprendizagem partilhada dialeticamente entre a criança e seu meio, seus grupos, na concepção da infância em sua função social e política. Em relação à BNCC, quanto à forma de organização didática, há que superar o conceito de currículo como apenas lista de objetivos e conteúdos mínimos, trazendo a ideia de algo neutro e universal. Há contradição, quando a BNCC determina o conhecimento a ser apresentado às crianças e, ao

mesmo tempo, esclarece que as crianças tendem a assimilar naturalmente, que a própria criança é agente de seu desenvolvimento. “[...] É preciso considerar que a formação do indivíduo se constitui dialeticamente em diferentes dimensões: humana, social, cultural, política e, necessariamente, num ambiente democrático” (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 85).

A percepção é de que as crianças e suas famílias se tornam, no processo de Educação, interlocutoras, como também protagonistas, fazem parte do trabalho pedagógico, em conexão com os gestores e educadores e não apenas as crianças desenvolvem seu protagonista, há todo um aparato para isso. A BNCC não cita todas as dimensões no que tange aos direitos sociais, foram trocados pelos direitos de aprendizagem, o que não supre o direito à vida digna: saúde, alimentação de qualidade, moradia e outros. Faltam as “[...] questões ontológicas, históricas, de classe social e das relações dela decorrentes, da cultura, das relações étnico-raciais, além das conquistas e dos processos de ordem biológica e filogenéticos” (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 85). Há, ainda a classificação das crianças de até 18 meses como bebês, sem justificativa epistemológica, o que poderá desfavorecer quanto à discriminação como ser de menor capacidade, não necessitando de cuidados que levem à cognição, desenvolvimento em todas as instâncias.

[...] Denominar crianças de 19 meses a 3 anos e 11 meses como “mais pequenas” e as de 4 anos a 5 anos e 11 meses de “pequenas”, não corresponde ao que elas de fato são, já que não podem ser analisadas pelo tamanho, em escala. Além disso, as crianças de seis anos ficaram de fora dessa classificação. O que seriam elas, “crianças grandes”? O grande risco político aqui é o retrocesso de nossas lutas pelo atendimento de todas as crianças de zero até seis anos em instituições integradas, em tempo integral, assumidas pelos sistemas educacionais e não mais pela assistência social apenas, assumindo o direito a ter professores com formação teórica sólida e consciente das funções sócio-históricas da escola e outras instituições educativas (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 86).

Outro dado importante é, ao tratar os conhecimentos, as habilidades e as necessidades de forma segmentada, evidenciando seriação e hierarquização das práticas docentes. Assim, a visão do conceito de currículo torna-se conjunto de práticas, atividades sequenciais e avaliação com a mesma lógica das competências na Educação de crianças de Ensino Fundamental. E, sequenciando as etapas, perde-se a ideia de totalidade do processo. E, quanto aos educadores da Educação Infantil, a formação aparece como apenas atualização pragmática com as receitas de como fazer, em visão essencialmente instrumental.

Enfim, concebe-se neste estudo, que há necessidade de análise das políticas públicas para a Educação Infantil para que a formação continuada para educadores com percepção da importância do debate crítico sobre as práticas e conhecimento das políticas públicas, incluindo, claro, a BNCC, com discussões, debates e críticas. Para que, assim, não haja padronização, controle do trabalho docente, avaliações, evitando, dessa forma, a opressão e exclusão das crianças e suas famílias da escola. O que se percebe, ainda, é a retirada dos bens sociais, há que elaborar “[...] projeto humanizador, justo e democrático que vai à contramão da lógica neoliberal impetrada na política educacional do Brasil, a qual tem acentuado as desigualdades sociais em nosso país” (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 87). Nossa forma de pensar, é Educação para as crianças da creche à pré-escola sem divisão, propondo centros integrados, de período integral, por educadores de formação universitária, especializados em Educação Infantil, para assim, promover convivência sustentada nos direitos plenos da infância cidadã, preconizada pela Constituição Federal (Brasil, 1988).

“Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e autonomia” (BRASIL, 1998b, p. 22), esclarecem as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. O PNE (Plano Nacional de Educação) (BRASIL, 2001) deixa claro que a Educação Infantil em creches e escolas tem que ir além de treinar habilidades e formação de hábitos de higiene, amplia, assim, seu universo cultural torna essa criança capaz de agir com independência e fazer escolhas nas mais diversas situações. Esse processo deve acontecer em uma dimensão lúdica, de forma a possibilitar a observação da realidade, e elaboração de noções, o desenvolvimento das linguagens, dos diferentes dispositivos pedagógicos, ampliação da linguagem.

Já se sabe que a Educação é direito universal e está citada em legislações internacionais e nacionais. É a Educação que promove o desenvolvimento das pessoas para que elas transformem a própria vida e a sociedade e precisa estar amparada pelas políticas públicas. E, quanto às políticas públicas para a Educação Infantil, percebe-se que têm sido ampliadas. A democratização da Educação compreende o acesso à escola, à gestão e ao conhecimento. No que se refere à Educação Infantil, a Lei n.º 11.494/2007 (BRASIL, 2007), do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), define a distribuição de recursos, tanto do governo estadual como do municipal, de acordo com o número de alunos matriculados. Isso acontece em convênio de distribuição mais homogênea, sendo subsidiada pelas Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de Educação e instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas

sem fins lucrativos para a oferta de Educação Infantil (BRASIL, 2009a). Esta ação do FUNDEB, por meio do Ministério da Educação (MEC) teria por objetivo propiciar elementos para que os conselhos, secretarias e instituições da sociedade civil possam realizar o controle social. Antes de 2008, os recursos para a Educação Infantil estavam ligados ao Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à fome.

A seguir, são apresentadas as políticas que norteiam o trabalho de gestão e de práticas pedagógicas na Educação Infantil. De acordo a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) (BRASIL, 1996), a Educação Infantil passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica. Isso trouxe mudanças na Educação brasileira, com as novas políticas públicas referentes. Na LDBEN, a Educação Infantil passa a constar da primeira etapa da Educação Básica, sendo norte para não só a função do cuidar das crianças, mas assume o trabalho de desenvolvimento do ser humano. Isso fez com que se pensasse na prática pedagógica por meio da reflexão, de relações afetivas que promovem o conhecimento pessoal, individual e social, como também a lúdica, no desenvolvimento de variadas linguagens (VICTOR, 2011).

De acordo com a LDBEN n. 9394/96 (BRASIL, 1996), são os municípios os responsáveis pela oferta e gestão da Educação Infantil. As creches estão ligadas às regras educacionais do sistema de ensino, sujeitas à supervisão pedagógica.

A Lei n.º 13.257/2016 preconiza que:

[...] Art. 16. A expansão da Educação Infantil deverá ser feita de maneira a assegurar a qualidade da oferta, com instalações e equipamentos que obedeçam a padrões de infraestrutura estabelecidos pelo Ministério da Educação, com profissionais qualificados conforme dispõe a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e com currículo e materiais pedagógicos adequados à proposta pedagógica (BRASIL, 2016a).

Outras políticas públicas que promoveram o avanço para a Educação Infantil foram: a Resolução n.º 1 de 7 de abril de 1999 - DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) (BRASIL, 1999) e o (RCNEI) Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), como já dito nesse texto. Conforme a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), o brincar se configura como um dos “[...] seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver” durante a Educação Infantil. (BRASIL, 2018, p.25). Surge, então, o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) (BRASIL, 1998a; 1988b; 1988c). Esse documento é dividido em três volumes que fundamentam e orientam os eixos que devem ser trabalhados na Educação Infantil. O primeiro volume consta de introdução, o segundo, sobre a experiência na

formação pessoal e conhecimento, que promovem os processos de construção da identidade e autonomia. Já o terceiro volume traz a visão de conhecimento de mundo, na construção de linguagens e relações com outros dados culturais: movimento, músicas, artes visuais, linguagem oral e escrita, como também natureza e sociedade e matemática.

De acordo com o RCNEI, Brasil (1998), o adulto pode auxiliar na distribuição das funções, mas o interessante é que as crianças adquiram progressiva autonomia. Segundo Bomtempo, (1999), o professor não deve tolher a imaginação da criança, mas orientá-la, deixando que a brincadeira espontânea surja na situação de aprendizagem, pois é por meio dela que a criança se prepara para a vida em seus próprios termos. De acordo com o Proinfantil (2005), a tarefa dos educadores é a de dirigir seu foco às crianças enquanto elas brincam, ajudando-as a ver o mundo e a expressar-se por intermédio das múltiplas linguagens. Na mesma direção, Bomtempo (1999) complementa com a ideia de que, se os professores acreditarem que brincando a criança está aprendendo sobre o mundo que as cerca, eles poderão utilizar esse momento para intervir e criar vários tipos de ações educativas que facilitarão a aprendizagem.

O RCNEI tem o objetivo de orientar os professores nas práticas e programas de Educação Infantil, subsidiando assim, o trabalho educativo. Oferece contribuições para o planejamento, desenvolvimento das atividades e avaliação da prática pedagógica. Atenta para “[...] pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças (BRASIL, 1998, p. 7).

Referências relevantes existem nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) (BRASIL, 2006) que trouxeram parâmetros de qualidade fundamentais para a Educação Infantil, em todas as instituições, como creches, pré-escolas e centros educacionais de Educação Infantil promovendo assim, a igualdade de oportunidades educacionais a todas as crianças. Esse documento tem o objetivo de propiciar a realização do preceito constitucional da descentralização administrativa, preconizando assim, a construção coletiva das políticas públicas para a Educação Infantil.

[...] Enquanto o RCNEI auxilia na transição para um novo tempo na Educação Infantil, trazendo luz às práticas pedagógicas, com reflexões e fundamentações, os PNQEI anseiam contribuir para um processo democrático de implementação das políticas públicas para as crianças de 0 até 5 anos, sendo amplamente divulgado e discutido, servindo efetivamente como referência para a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino (SILVA; LIMA, 2019, s/p).

Em 2009, o Parecer CNE/CEB n.º 20/2009 (BRASIL, 2009b) e a Resolução n.º 5/2009 (BRASIL, 2009c) fixam as DCNEI, centrando a criança no planejamento curricular, como



pessoa de direitos, detentora de conhecimentos, saberes, pois ela experimenta e vivencia o contexto da escola (BRASIL, 2010). As DCNEIs conceituam o currículo como agrupamento de ações que ligam os saberes e experiências dos alunos com o conhecimento historicamente construído em diferentes âmbitos: artístico, ambiental, científico e tecnológico para o desenvolvimento pleno das crianças (BRASIL, 2010). Muda, portanto, a definição de currículo, considerando que é aquele vivenciado com os alunos levando em conta os saberes, manifestações que ficam organicamente ligadas ao conhecimento do patrimônio da humanidade. Por isso, podemos dizer que normas a respeito da Educação Infantil, como: RCNEIs, PNQEI e as DCNEIs são imprescindíveis como suportes para a Educação nacional, deixando a forma assistencialista e entrando na construção de políticas públicas voltadas para os alunos que são crianças pequenas.

[...] Esse processo insere a Educação Infantil na agenda das políticas públicas, considerando que, ao se tornar um direito, o Estado deverá garanti-lo por meio da ampliação do acesso e da qualidade no atendimento com espaços físicos e materiais adequados, além de formação específica de seus professores. Este é um grande desafio que se coloca aos municípios, tendo em vista serem eles os responsáveis prioritários pelo atendimento a essa etapa de ensino. A busca de ajuda técnica e financeira junto aos estados e à União, dentro do que se denomina regime de colaboração, previsto em Lei, é compreendida como mais um dos efeitos dessas modificações recentes na legislação educacional (OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2014, p. 2).

O autor Rodrigo Albuquerque de Victor (2009) esclarece que, mesmo com conquistas crescentes, as políticas públicas aumentando, há muitos entraves na implementação delas. No Brasil, não há vagas para todas as crianças bem pequenas, inclusive nas creches.

[...] a possibilidade de se atingir o percentual de atendimento previsto na meta 1 do Plano Nacional de Educação de 50% da população de 0 a 3 anos até 2024, tendo em vista a aprovação da PEC 241/55, que congela os investimentos em Educação por 20 anos. Tal proposta poderá ampliar as desigualdades sociais existentes e a discrepância no atendimento das crianças de 0 a 3 anos nos diferentes estados brasileiros, acirradas pela previsão da diminuição dos investimentos em Educação para os próximos anos e a histórica marginalidade da Educação em creche nas políticas educacionais no um contexto de contingência orçamentária (COUTINHO, 2017, p.19).

Há priorização do atendimento à pré-escola, que atende à Emenda Constitucional 59 de 2009, em detrimento do atendimento às creches, pois as vagas são insuficientes. Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2017 obrigam aumento de atendimento às creches, mas ainda não atendem à demanda. Essa situação é muito severa, uma vez que, com

o crescimento das cidades, aumenta a população no mercado de trabalho, daí a necessidade de deixar as crianças nas creches.

O PNE de 2015 dá conta de que 50% das crianças estavam em creches, mas a demanda dos grandes centros urbanos vai além dessa porcentagem. A PEC (Proposta de Emenda à Constituição) número 95/2016 (Brasil, 2016) estabelece o congelamento de investimentos em Educação por vinte anos. Esta situação traz prejuízo social às crianças de zero a três anos, e a perspectiva é que agravará ainda mais (Coutinho, 2017).

A qualidade de atendimento às crianças é outro desafio encontrado pelo nosso País. Fica muito difícil ampliar vagas e produzir qualidade de atendimento com a diminuição do orçamento. Coutinho (2017) esclarece que:

[...] Tal consequência é bastante grave em um contexto já tão desigual de oferta e acesso à Educação Infantil, tendo em vista que as crianças mais pobres são as que têm menos acesso à creche. Quando analisamos esse dado relativamente às crianças do campo, o fosso é ainda maior. A identificação da não prioridade das crianças bem pequenas nas políticas educacionais e de uma concepção de Educação em creche ainda como assistência explica as políticas alternativas, que muitas vezes têm sido prioridade para os governos (COUTINHO, 2017, p. 26) .

Por faltarem políticas de financiamento, regime fiscal sem investimento nas áreas sociais, a meta do PNE não consegue ser atingida quanto ao aumento de vagas, nossa Educação democrática fica prejudicada quanto à formação do cidadão. O direito à Educação tem o enfoque legal de universalização do acesso e da permanência da criança e do adolescente na escola. Além disso, pressupõe a gratuidade e obrigatoriedade do Ensino Fundamental, incluindo atendimento especializado para os portadores de deficiência. Quanto à Educação Infantil, determina atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos. Os autores Carlos Cury e Luíz Antonio Ferreira (2009) se referem à garantia do direito à Educação por meio das políticas públicas, sendo efetivada em decorrência do Poder Judiciário. A judicialização da Educação tem a ver com a exigência de melhores instrumentos de defesa destes direitos.

O acesso às creches é direito das crianças, ainda com muitas disparidades de acesso, penalizando as crianças mais pobres e não brancas (XIMENES; GRINKRAUT, 2014), já informado pelo PNE (2001-2010), corroborado em 2015 pelo PNE 2014-2014. Segundo INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), em 2001, somente 10,6% das crianças entre zero e três anos é que frequentavam as creches. Entre os anos 2001 e 2008, o atendimento passou para 18,1%, ainda insuficiente e distante da meta de PNE (2001), que exigia

50% das crianças entre zero e cinco anos deveriam estar matriculadas em 2010. Os dados mais recentes mostram que, em 2013, a porcentagem chegou a 23,2% (INEP, 2015, p. 29).

Faz-se necessário, inclusive, destacar que há um déficit considerável de dados atualizados sobre os problemas que estamos a enfrentar em relação à Educação Infantil. Esta é uma questão que, infelizmente, tem circundado as pesquisas de todos os gêneros sobre a atuação dos governos. E sempre é relevante lembrar: um dos maiores problemas em relação à elaboração de políticas públicas eficientes é a ausência de dados ou a existência de dados parciais/incorretos – o que fornece um recorte muito raso das situações.

A autora Livia Maria Fraga Vieira (2010) apresenta algumas possíveis saídas para este embaraço na Educação Infantil. Para ela, a realização das tarefas da CONAE (Conferência Nacional de Educação) para o período 2024-2034 tem que legitimar ações e investimentos que visem a analisar os déficits de atendimento, no que concerne à demanda das vagas a serem ofertadas nas creches, como também estabelecer convênios com creches e cursos pré-escolares para acesso à Educação Infantil. Sabemos que a Emenda Constitucional n.º 53/2006 fez com que o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica) se estendesse as fontes de financiamento à manutenção das creches e pré-escolas conveniadas com o poder público municipal (VIEIRA, 2010). Esse processo aconteceu por meio de pressões de variadas instituições da comunidade em prol da Educação Infantil.

De acordo com o Relatório “Situação Mundial da Infância 2016: oportunidades justas para cada criança”, da UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) (2016, p. 3) “[...] uma criança privada de Educação de qualidade pode nunca obter as habilidades necessárias para um dia ter sucesso no trabalho ou mandar seus próprios filhos para a escola”. Sem a Educação de qualidade, as crianças não terão oportunidades de desenvolvimento psíquico, cognitivo, de comunicação e outros. Principalmente as crianças menos favorecidas que se tornarão as pessoas em situações de mão de obra barata, além de torná-las inseguras, sem reação a situações de domínio e de discriminação.

O BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) (2015) questionou a forma de avaliação por parte das instituições e das famílias quanto aos serviços prestados à infância, aos atendimentos das creches.

[...] A questão principal nesse contexto é a informação: como conseguem os pais avaliar os provedores de cuidados para a criança quando pode levar muito tempo para determinar como a qualidade ou as experiências negativas podem ter consequências de longo prazo? De que incentivos os provedores dispõem para prestar serviços de alta qualidade? (BID, 2015, p.19).

Torna-se indispensável o cuidado intensivo com a criança, principalmente nos primeiros anos de vida e na creche, uma vez que as crianças têm, ainda, a imunidade baixa, também a importância do desenvolvimento dos laços afetivos fortes com, pelo menos, um cuidador principal com quem possa criar liame, pois esse vínculo é que vai fazer com que ela aprenda a dominar seus sentimentos, adquira segurança e crie confiança (BID, 2015). Na creche em tempo integral, a qualidade de atendimento vai comprometer por toda a vida da criança, quanto à formação de vínculo afetivo.

Nesse tópico, sói refletir sobre uma experiência concreta. O projeto político pedagógico da escola de Educação Infantil na qual desenvolvemos nossas atividades em Itumbiara-GO, apresenta, já no início, a proposição e encaminhamento das ações pedagógicas, da organização e operacionalização do trabalho escolar, como também, dos procedimentos avaliativos. Essa escola atende crianças de seis meses a cinco anos e onze meses. Tem quatro funcionários administrativos (Direção, Coordenação e Secretaria), treze educadores, vinte auxiliares de CMEI, treze estagiárias, cinco zeladores, três merendeiras e dois vigias. Atende 260 educandos em treze turmas em período integral, das 7h às 17h. Oferece o ensino de Educação Infantil com berçário, maternal, Pré I e Pré II.

A missão da unidade escolar proposta no Projeto Político Pedagógico consta de proporcionar o desenvolvimento integral das crianças, atendendo as exigências da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), nos aspectos: físico, psicológico, intelectual e social, em parceria com a família e a comunidade. Pauta-se nos valores de Ética, Competência, Humanização, Formação Integral, Inovação, Comprometimento e Solidariedade. Mesmo apresentando nesse documento os valores, ainda assim, há palavras que se referem à Educação positivista, como por exemplo: Inovação.

As crianças atendidas são de famílias com renda entre um e dois salários mínimos, cujos pais e mães são, entre outros, trabalhadores braçais da construção civil, indústrias, comércio e domésticas. Por isso, a escola é procurada no intuito de receber benefícios sociais. Na página 8 do Projeto Político Pedagógico encontramos a seguinte frase: “[...] com tudo isso fica claro que o PPP possibilita que a escola ambicione um ensino eficiente e de qualidade”. O projeto cita a proposta de ensino eficiente e de qualidade, mas não há esclarecimento de como a escola desenvolve, ou quais os parâmetros são considerados como referência de um ensino de qualidade e eficiente (de forma explícita não há a indicação do instrumento normativo).

[...] O cuidado na Educação Infantil é uma ação cidadã, onde os educadores, como pessoas conscientes dos direitos das crianças empenham-se em

contribuir favoravelmente ao crescimento e desenvolvimento das crianças. Sendo assim o cuidar é visto como uma prática pedagógica e como forma de mediação, que se constitui pela interação através do diálogo e quer possibilitar à criança leituras da realidade e apropriação de conhecimentos (PPP, p. 9).

O PPP se refere ao cuidado como ação cidadã e como prática pedagógica. Refere-se, também, aos direitos das crianças, mas não às brincadeiras como ação pedagógica. Reconhece a criança como sujeito de direitos, situado historicamente. Na página 10, volta a citar a importância do ensino de qualidade, preparação para o futuro e contato com a evolução da sociedade, além da importância do contato com a comunidade, diálogo em busca de Educação cidadã. Como estrutura física, a escola apresenta biblioteca na sala dos professores com livros didáticos e pedagógicos. Nesse mesmo ambiente há brinquedos e jogos pedagógicos variados para utilização das crianças, além de equipamentos de som e TV.

Prima pela Educação Especial inclusiva, articulando-se com a Educação Infantil, no sentido de garantir e promover oportunidades socioeducacionais para a criança, no objetivo de desenvolvimento e aprendizagem para ampliação das experiências, do conhecimento e da participação social. Mas, ao mesmo tempo, não dispõe de espaço para atendimento das crianças com necessidades específicas.

Percebe-se que o PPP é apresentado superficialmente, sem detalhar as ações. Em relação à avaliação, segue as normas da BNCC, como instrumento de revisão da prática pedagógica, no que tange à prática pedagógica para formação dos educandos. O que se percebe é que o Projeto Político Pedagógico não esclarece que nessa escola a brincadeira é algo importante, uma vez que não se referiu a ela. No entanto, por sermos docente nesta escola, podemos assegurar que há momentos de brincadeiras na escola, ainda em aprendizado de como articular as brincadeiras ao programa de ensino, trazendo o senso de perspectiva pedagógica no brincar. Apresentamos algumas fotos de trabalhos realizados neste CMEI.

Figura 5 Brincadeira da sombrinha



Fonte: arquivo nosso

Figura 6 Brincadeira de teatro



Fonte: arquivo nosso

Figura 7 Brincadeira do arco



Fonte: Do nosso arquivo

O que se reconhece a partir dessa reflexão é que há um hiato considerável entre o que está disposto nas normas e o que acontece na prática. Ainda que exista o esforço de realização do que é preconizado, nem sempre as unidades escolares dispõem dos recursos e de estrutura necessários. Nesse sentido, as palavras de Bettiol e Mubarak Sobrinho (2022) são relevantes:

[...] Assim, ao pensar as crianças e as(os) professoras/professores, dessa maneira linear, descontínua, ausente de processos reais e concretos, longe de seus contextos e micro contextos próprios, como posto no documento, chega-se ao seu extremo de impropriedade, no sentido da possibilidade de construção dialógica e dialética de uma práxis educativa. Acaba-se por autocondenar ao fracasso as instituições de Educação infantil e seus sujeitos como principais culpados (BETTIOL; MUBARAK SOBRINHO, 2022, p. 39).

Torna-se necessário ampliar as pesquisas que têm por objetivo compreender como a brincadeira tem sido tratada na prática dentro da estrutura da Educação Infantil, a fim de evitar a padronização e alcançar uma atuação mais coerente com o contexto e as vivências culturais da Educação Infantil.

### **CAPÍTULO 3 A FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA O USO DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O EDUCADOR BRINCANTE**

*Em lábios de crianças, loucos, sábios, apaixonados ou  
solitários  
brotam imagens, jogos de palavras, expressões surgidas  
do nada...  
Feitas de matéria inflamável, as palavras se incendiam  
assim que  
as roçam a imaginação ou a fantasia (Octavio Paz).*

De início, cabe identificar a relação que funciona como ponto de partida para as reflexões deste capítulo: trata-se daquela constituída opondo racionalidade técnica e reflexão e quais as possibilidades para dirimir esta oposição. Dessa forma, a formação docente que vamos debater se constitui a partir da visão da pedagogia da inteireza, isto é, percepção sistêmica da Educação, levando o educando à consciência de visão de valores, biocêntrica (vida no centro) na expressão de diferentes saberes, de transformação pessoal e social, liberação de potenciais humanos, daí a importância de mudança de olhar docente (Vilas-Boas; Estevam, Muniz, 2012). Em relação à formação do docente reflexivo e ativo, já conhecemos os trabalhos de Schön (2000), Freire (2011), Nóvoa (2009; 2002) e Tardif e Lessard (2009). Observemos que professores não são imunes a um sistema educacional enquadrado tecnicamente, ao contrário, constituem-se como profissionais dentro dessa mesma lógica acachapante (estruturada por um arcabouço enorme de normas) e o fazem dentro de uma macroestrutura que determina a prática dos demais trabalhadores no mundo. E, por isso, também costumam ser condicionados pelas mesmas limitantes (trabalho exaustivo, salários incompatíveis, práxis engessadas) – o que, claramente, também impactará sobre suas possibilidades ou não de resistência<sup>4</sup>. Como exigir

---

<sup>4</sup> Nesse sentido, destacamos pesquisa realizada por Patrícia Dias Prado e Viviane Soares Anselmo, intitulada “A brincadeira é o que salva”: dimensão brincalhona e resistência das creches/pré-escolas da USP”. A escolha por identificar o professor brincante e a brincadeira como resistência não pode deixar de ser notada. Resistir é não sucumbir, não ceder – aqui especificamente podemos pautar tanto a resistência no sentido da luta por direitos (à creche, por exemplo) ou ainda resistir à massificação, à padronização à qual, como professores, também estamos submetidos. Articulando suas reflexões com Gilles Brougère (2002), as autoras apontam que a “brincadeira, apesar de ser definida como eixo fundamental do trabalho educativo da Educação Infantil (Brasil, 1995 e 2009), encontra muitas barreiras nas instituições, devido ao fato de seus elementos serem considerados antagônicos em relação aos objetivos de aprendizagem apontados como prioritários”. Isso porque nos processos de racionalização da vida construídos dentro da ótica capitalista não sobra espaço para o lúdico e o inusitado. Ao apressar linguagens relacionadas às noções de maturidade, de seriedade, as crianças teriam roubados de si os momentos em que poderiam simplesmente ser. As questões levantadas por Brougère nos levam para esta direção: “[...] como dois termos que parecem se opor, como trabalho e distração, atividade escolar e distração, puderam ser associados” (Brasil, 2002, p. 6). E o autor pontua: “[...] não nos enganemos, não é o jogo que é educativo. É o olhar que analisa diferentemente a atividade da criança, com novas noções e valores” (Brasil, 2002, p. 6).



desses profissionais um comportamento diferente dessa conformidade e estimulá-los a refletir e transpor tais reflexões para suas práticas docentes?

O autor Donald Schön<sup>5</sup> (2000) foi um dos autores que marcou a Educação no que se refere à formação do docente reflexivo na sua ação. Seus conceitos de aprendizagem por meio da ação tiveram repercussão internacional. Diferenciou o trabalho técnico de laboratório da atividade profissional do educador, pois ele não pode apenas atender receitas ou aplicar dados teóricos, mas exige ação construída em processo de reflexão constante, que dê sentido ao exercício de ensinar, quando experiência, competências profissionais se somam ao gerir a Educação tornando os educandos autônomos. Daí ser a formação docente processo de levar educadores a se vincularem à pesquisa, à reflexão sobre a ação, em uma diligência de aprendizagem contínua como característica primordial na prática profissional (SCHÖN, 1993). O desenvolvimento da autocrítica e da autoavaliação constante são ingredientes para melhorar cada vez mais sua prática.

A reflexão crítica representa um sustentáculo para as mudanças sociais. A reflexão tem sentido quando é desenvolvida a crítica e, a partir daí, é possível ousar questionar as próprias ações, os preconceitos, as crenças e interesses. Não realizar por realizar, mas agir a partir da descoberta das interações, dos vínculos, das ideologias que estão ligadas aos conteúdos e sua relação com a sociedade.

Quanto ao terreno da Educação e mais particularmente do ensino, a tradição crítica afirma que os pensamentos e as atividades profissionais dos professores são prisioneiros de ideologias e práticas sociais que os predeterminam. Isso significa que não se pode compreender uma prática docente reduzindo-a apenas a si mesma e separando-a do resto (TARDIF; MOSCOSO, SCHILLING, 2018, p. 407).

---

Voltemos a uma reflexão contextual e cultural para compreender o que foi colocado: trata-se de identificar um discurso e as escolhas dele decorrentes. O que se quer extrair da brincadeira? Quais são as habilidades e competências que se pretende desenvolver (e com qual finalidade?). A própria ideia da brincadeira como finalidade já se constitui como reflexão um tanto quanto contraditória. Mas as circunstâncias se apresentam de modo complexo: ou se tem a brincadeira como fim, ou não se tem e, assim, lembramos das considerações sobre a não autonomia das crianças em relação às definições sobre a vida escolar. E essa não é uma ponderação muito distante do que estamos vivendo em relação às tentativas de reestruturação de currículos que passam a considerar como relevantes apenas o que for direcionado para a formação do ser que trabalha.

<sup>5</sup> De acordo com Alexandre Neto e Ivan Fortunato “a proposta de Schön (1992) para a Formação de Professores parte do pressuposto de um profissional reflexivo pautado na premissa de aprender fazendo. Nesse sentido, o “professor reflexivo” diz respeito ao profissional da Educação que observa, analisa e reflete sobre sua prática pedagógica, tendo em vista o aperfeiçoamento de sua atividade docente. Isso pressupõe a autoformação para uma prática mais consciente da sua responsabilidade pedagógica e do exercício político da profissão – elementos fundamentais para a formação da cidadania, mote sobre o qual se assenta a contribuição social da docência” .

Pondera-se que a formação profissional dos professores não é diferente da dos demais – estamos todos atrelados a consciências coletivas que nos precedem, mas que, ao mesmo tempo, também são retroalimentadas por nós. Ao nos constituirmos como consciência crítica, questionamos uma estrutura à qual estamos atrelados e na qual nós desenvolvemos. Faz sentido, portanto, Schön afirmar que não há como aprender sem antes se sentir confuso. Por isso, não se pode compreender a reflexão como algo individual, mas que os educadores possam dialogar, citar suas práticas, analisá-las para, assim, continuamente se irem formando no conhecimento dos entraves e criativamente elaborar melhores possibilidades de ensinar e de aprender.

Gustavo Adolf Fitcher Filho, Breyner Ricardo de Oliveira e Jianne Inês Fialho Coelho (2021) analisaram a trajetória das diretrizes<sup>6</sup> para a formação docente no Brasil e nos trazem informações importantes. Os autores destacam que tais diretrizes foram elaboradas para determinar parâmetros para todo o processo de formação docente, indo da estrutura curricular dos cursos de Licenciatura até os cursos de atualização. Outro ponto diz respeito ao fato de que as políticas pensadas para a formação docente estão sujeitas aos governos e às ideologias que os sustentam – o que pode implicar progressos ou retrocessos a depender de qual a referência adotada para a análise. Nesse contexto, eles mostram que a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, de 2015, foi proposta no Governo da ex-Presidente Dilma Roussef – Decreto n.º 8752/2016 – para atender a uma das metas do PNE. Em seu artigo Art. 2º, o Decreto indica:

[...] Para atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação básica, a formação dos profissionais da Educação terá como princípios:

I - o compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais;

Percebe-se que o primeiro inciso (de um total de quatorze), norteia os valores que devem servir como estruturantes para a formação docente. No entanto, um ano depois (já na vigência do Governo Temer), o Ministério da Educação propôs outra Política de Formação, causando indignação por não ter considerado devidamente as ponderações da sociedade civil, suas

---

<sup>6</sup> Elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação em resposta às exigências apresentadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [DCN/2002 (Parecer CNE/CP no. 9/2001; Resolução CNE/CP no. 1/2002; Resolução CNE/CP no. 2/2002); DCN/2015 (Parecer CNE/CP no. 2/2015; Resolução CNE/CP no. 2/2015); DCN/2019 (Parecer CNE/CP no. 22/2019; Resolução CNE/CP no. 2/2019)]

entidades e associações, na elaboração do texto (Coelho; Fitcher Filho; Oliveira, 2021). Da manifestação, destacamos o seguinte trecho:

[...] A política apresentada pelo MEC não articula formação, valorização e desenvolvimento profissional e não propõe uma efetiva valorização do status profissional do docente da Educação Básica que permita atrair os jovens estudantes do ensino médio para a docência, sendo, portanto, incapaz de combater o baixo índice de procura dos cursos de licenciatura e a ociosidade de vagas diagnosticada. Ao contrário, a proposta contém um grave equívoco em relação à valorização da profissão que é apresentada como uma realidade instituída, desconsiderando os graves problemas enfrentados cotidianamente pelos professores no Brasil: precária infraestrutura de trabalho nas escolas, dupla ou tripla jornada de trabalho com o exercício da docência em duas ou três escolas, violência nas escolas e permanente luta pelo pagamento do Piso Salarial Profissional Nacional, meta mais uma vez esquecida de nosso PNE.<sup>7</sup>

Já bastante prejudicadas pelo novo Regime Fiscal trazido pela Emenda n.º 95/2016, as políticas voltadas para a formação dos professores se precarizaram ainda mais. No Governo de Jair Bolsonaro, a CNE/CP n.º 02 de 2019, instituiu novas diretrizes voltadas à formação. A partir dessa contextualização, Gustavo Adolf Fitcher Fitcher Filho, Breyner Ricardo de Oliveira e Jianne Inês Fialho Coelho (2021, p. 949) discorrem sobre como a área da formação dos professores é um espaço de disputa de concepções e de projetos. Nas palavras dos autores: “[...] A decisão a respeito de como formar professores envolve a compreensão sobre o que são professores ou sobre o que se espera que eles sejam”. Tal consideração é essencial para nossa dissertação, uma vez que, a depender do viés, a percepção de um professor brincante pode ser associada à ausência de profissionalismo ou à presunção de não aprendizado. No contexto que propomos, entende-se o oposto: o professor brincante, que maneja o caráter lúdico das experiências em favor do aprendizado das crianças, é alguém que compreendeu como esse processo precisa acontecer na prática e o faz empregando o lúdico. No entendimento de Freire:

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideias (FREIRE, 2002, p. 28).

Freire nos mostra que, para a relação de ensino-aprendizado acontecer, é preciso que ela se construa entre sujeitos. Ser sujeito (de direitos) demanda o reconhecimento das pessoas como

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores-anunciada>. Acesso em 28 dez 2023.

tais e esse movimento ocorre sempre influenciado pelos fatores que destacamos ao longo deste trabalho (políticos, sociais e culturais). Coelho, Fitcher Fitcher Filho e Oliveira (2021, p. 949), ao elencar diferenças na interpretação no “para que serve o professor” entre as DCN de 2002 e 2015, demonstram que: “[...] as DCN/2002 informam que a principal tarefa do docente é cuidar da aprendizagem dos alunos. As diretrizes de 2015, por outro lado, ampliam essa tarefa, ao afirmar que, mediante a atuação no ensino, os professores agem como agentes formativos de cultura”. Então, trata-se de reconhecer os sujeitos em suas identidades e diferenças, respeitando suas visões de mundo e as empregando em um movimento recíproco de aprendizagem e de ensino.

Trata-se, portanto, a formação docente de elemento muito importante para que as demandas da Educação contemporânea sejam supridas. Como mencionamos, superar a mera racionalidade técnica, conjugando as necessidades deste matiz com aspectos reflexivos e críticos, é uma das principais. Não se pode mais fazer Educação tradicional, pois os alunos devem receber diferentes saberes (Freire, 2000). Por isso, a formação docente precisa de investimentos em projetos, melhoria dos cursos de Graduação em que a formação técnica seja realizada junto da formação pessoal (Nóvoa, 2009). Na Educação Infantil, a formação integral da criança é imprescindível e a brincadeira, quando bem elaborada, contextualizada, colabora com esse processo. A reflexão sobre a práxis docente deve ser originada de pesquisas e de conhecimentos sobre a percepção de mundo pela criança, para que ela se torne uma pessoa participativa e ativa, sabendo que sua aprendizagem acontece por meio da relação da criança com o seu meio (KRAMER, 2005).

Assim, professores podem compreender o brincar e as brincadeiras como fatores relevantes para a realização do processo de ensino e aprendizagem. E formações adequadas podem capacitá-lo para estar disponível para brincar ou entender a brincadeira em uma concepção que ative a imaginação, a criação, a exploração e a representação, dado que essas crianças passam a maior parte do tempo da vida delas na creche/escola. Dessa forma, os educadores devem saber que são responsáveis pela construção de identidade, de autonomia e que sua principal função é de criar mecanismos, possibilidades para que o processo aconteça de forma rica e variada (ROCHA, 1997).

A formação docente para a elaboração e intervenção em brincadeiras na Educação Infantil pode ser melhorada quanto à prática docente a partir de maior consciência e conhecimentos a respeito da importância das brincadeiras para a prática social. Na Educação Infantil, é necessário ser levada em conta a construção de saberes no que diz respeito ao brincar,

em uma determinada sistematização pedagógica a partir das brincadeiras, pois elas são a chave principal para o trabalho educativo nesta modalidade de Educação. Dessa forma, torna-se importante levar em conta a formação docente para esta especificidade, tendo como foco as brincadeiras como procedimentos necessários ao desenvolvimento social, cognitivo e físico das crianças que estão na Educação Infantil.

Cabe breve adendo, a partir da elaboração teórica de Gilles Brougère (2002), sobre a relação do lúdico e a Educação considerando os processos de formalização das brincadeiras – ele o faz postulando a intenção educativa como um elemento de referência para localizar a prática como mais ou menos formal. Explica que o jogo/brincadeira (“enquanto atividade frívola de divertimento”), em si, é informal e que o tom será dado a partir da forma pela qual se organiza a prática. A formalização, conforme o autor, poder-se-ia dar a partir da “elaboração de um material lúdico que inclui as finalidades pedagógicas” (BROUGÈRE, 2002, p. 17). Ele também destaca que esse movimento de atribuir finalidades, ou de tornar educativa a brincadeira, acontece “[...] em um contexto social determinado, ligado ao papel da cultura material, ao discurso sobre o desenvolvimento da criança.

Em seguida, Brougère (2002, p. 18) nos apresenta a relevância do condutor para o pensar este tipo de atividade como educativa. Em seu texto, ele menciona que isso pode acontecer pela ação dos pais ou, na circunstância que aqui nos interessa, dentro dos espaços escolares, pontuando que “[...] a dimensão educativa do jogo não é um milagre da natureza”. É, portanto, intencional, e atribui ao ato de brincar uma característica “polimorfa”, uma experiência que conjuga mais de um efeito (podendo-se, aqui, pensar, no lazer e no aprendizado). No terreno da intenção, podemos trazer Anselmo e Prado (2020):

[...] Pensar em maneiras de ser professora e professor de meninas e meninos pequenos significa ter abertura para olhar e realmente ver, ter escuta para conseguir ouvir e estar disponível para sentir, ser e se encontrar com elas/es, com suas dicas, necessidades, desejos e manifestações expressivas (ANSELMO; PRADO, 2020, p. 16).

As autoras trazem uma reflexão importante ao afirmarem que essa condição precisa ocorrer com profissionais “[...] estando dispostas/os a se alfabetizar em suas múltiplas linguagens, atentas/os às contribuições que tais conhecimentos podem trazer” (ANSELMO; PRADO, 2020, p. 16). As pesquisadoras, ao investigarem as práticas de Creches e Pré-Escolas da USP, advogam que:

[...] Os dados sobre os encontros vividos nas creches/pré-escolas reafirmam a importância de espaços que recebam as crianças pequenas e bem pequenas

como lugares privilegiados de experimentação e de interação, potentes para a transgressão de práticas normativas, segregadoras e escolarizantes, quando propiciadas condições para isso, como tempos e espaços para brincar, observação e escuta das criações infantis, com possibilidades para que as crianças expressem-se de forma brincante e por meio de múltiplas linguagens (ANSELMO; PRADO, 2020, p. 16).

O que se tem, a partir das leituras, são dois cenários distintos. De um lado, o entendimento de que a brincadeira é ato de resistência “[...] transgredindo a lógica de seriedade e produtividade de nossa sociedade” e um outro que localiza a brincadeira como meio para atingir as habilidades preconizadas nas normas que orientam a Educação Infantil (e que estão localizadas dentro de um contexto, em última instância, de formação de indivíduos para o mercado de trabalho). Faz-se necessário observar estes dois eixos, o retorno a Schön (entendendo aqui que seu construto teórico se deu no contexto de consolidação do pensamento neoliberal) e a necessidade da reflexão (como crítica e autocrítica) no trabalho docente. Se as amarras existem (estruturadas como competências e habilidades), como realizar um trabalho libertador?

Michele Silva Sacardo e Idayany Araújo Cardoso de Almeida (2018) procuram compreender qual seria o papel de Schön nesse cenário de contradições tão características de nossa sociedade capitalista. Elas argumentam que, no cenário de enquadramento da formação dos professores em uma lógica das competências:

[...] nessa conjuntura se restringe a: construção do conhecimento por meio das experiências acadêmicas, com esvaziamento teórico e foco na instrumentalidade prática; treinamento para lidar com as intempéries do cotidiano em situações concretas; desenvolvimento de habilidades técnicas fomentadas pela valorização do desempenho e do resultado do seu trabalho. Reconhece-se a necessidade de um profissional conseguir desenvolver seu trabalho com base na realidade concreta e que precisa buscar conhecimentos para a realização da sua função social. Entretanto, a crítica aqui tecida está no desvirtuamento da finalidade da formação e da função social do trabalho dos professores (SACARDO; ALMEIDA, 2018, pp. 409-410).

Como críticas do pensamento de Schön, aliam-se a outros autores que acreditam que a categoria do “professor reflexivo” seria insuficiente e afirmam que “[...] adotar o trabalho docente enquanto momento de reflexão de situações imediatas para soluções de problemas também imediatos é reproduzir a realidade sem compreendê-la, revelá-la ou transformá-la.” (Schön, 2018, p. 418) e ainda destacam que “Ao tratar da competência e da reflexão, Schön demonstra alinhamento e aceitação das características fundamentais do trabalho toyotista” (SCHÖN, 2018, p. 422). Alexandre Shigunov Neto e Ivan Fortunato (2017, p. 7) explicam que,

para compreender o conceito proposto por Schön, é necessário retornar a John Dewey, raiz teórica de seu pensamento. Segundo os autores, “[...] o pensamento reflexivo é ativo, cuidadoso e consciente, originado a partir de um fator provocativo ou instigante, denominado de ‘coisa observada’” e ainda afirmam julgar importante “não deixar o conceito de professor reflexivo no limbo em que está, sendo mais utilizado como adjetivo ou apenas slogan, mas sem retratar a proposta inicial de reflexão-na-ação” (SHIGUNOV NETO; FORTUNATO, 2016, p. 11).

Nesse ínterim, foi possível identificar que a formação docente (aplicada ou não ao profissional da Educação Infantil) é terreno de disputas ideológicas (relação de paradigmas políticos e sistemas econômicos) e epistemológicas (considerando as diversas teorias possíveis para a identificação de quem é o professor e qual seu papel social enquanto tal.

A partir de reflexões como estas se observa a relevância de mais pesquisas sobre a formação de professores que estejam orientados para compreender a importância das brincadeiras para a prática social na Educação Infantil, considerando a formação profissional já na Graduação, que enfatize o valor e a necessidade do brincar. Sendo assim, nosso tema se refere à importância das brincadeiras na Educação Infantil e a formação docente brincante para o uso dessas na Educação Infantil (ROCHA, 1997).

Percebe-se que é de suma importância e faz parte do processo pedagógico e, portanto, uma formação docente adequada é imprescindível para que as práticas empreendidas sejam suficientes para promover o desenvolvimento da criança nas diferentes áreas e de forma adequada para seguir sua vida e seus conhecimentos, formando assim, pessoas pensantes, conscientes e atuantes na sociedade.

Quando a criança revive angústias, conflitos, alegrias, ela resiste e refaz sempre, deixando de lado a insubordinação às ordens e exigências dos adultos, inserindo-se na sociedade onde assimilam valores, crenças, leis, regras, hábitos, costumes, princípios e linguagens, sejam elas de crescimento e autonomia ou o contrário. As crianças são capazes de lidar com complexas dificuldades psicológicas através do brincar. Elas procuram integrar experiências de dor, medo e perda. Lutam com conceitos de bem e mal (KISHIMOTO, 2001, p.67). A criança conhece a si mesma por meio do lúdico, desenvolve sua capacidade de forma única, intensa e total, possibilita demonstrar sua personalidade. Segundo Kishimoto, (2001), enquanto a criança brinca, sua atenção está concentrada na atividade em si e não em seus resultados ou efeitos. É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral, e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (WINNICOTT, 1975, p.80). Claro que a importância da brincadeira já foi ventilada nesta

dissertação, mas aqui, nesse capítulo, reforçamos sua importância para viabilizar a formação docente para as brincadeiras como elemento de real significado para a criança, e, portanto, da responsabilidade dos educadores como professores brincantes.

### 3.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOBRE AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O não ir à escola deixa consequências no rendimento escolar da criança, pois dividir esse tempo entre trabalho e escola pode trazer riscos ao seu desenvolvimento físico, mental e moral. Outro fator que também bloqueia esse direito é quando a instituição de ensino não possui espaços adequados para que ocorra o brincar. Junto com o brincar, o espaço físico e social também é essencial para o desenvolvimento das crianças, já que, por causa dessa interação entre eles, a criança constrói o conhecimento de si mesma e do outro. O espaço físico é lugar de desenvolvimento de várias habilidades e sensações que auxiliam a aprendizagem. O espaço na instituição de Educação Infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito a modificações propostas pelas crianças e pelos educadores, em função das ações desenvolvidas (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 69).

Ao organizar um ambiente, é importante que os educadores criem oportunidades para que a criança se desenvolva, como atitudes e procedimentos que valorizem seu bem-estar. Creche e pré-escola precisam considerar os cuidados com a ventilação, claridade, sol, segurança, conforto, estética e higiene do ambiente, objetos, utensílios e brinquedos. As instituições precisam ter consciência de que o espaço não é somente um pano de fundo, ele interfere diretamente na aprendizagem das crianças, entendido como interlocutor, porque desafia, instiga a criança ao movimento, à exploração e à produção de linguagem (WINNICOTT, 1975).

Se o brincar facilita a aprendizagem, então torna-se necessário que o educador seja a favor do lúdico, pois em sendo realizado com interesse, a criança poderá desenvolver-se de melhor forma. Isto acontece quando o profissional aumenta a criatividade, o entusiasmo, a alegria e a observação das crianças no decorrer do brincar; é necessário que o educador entenda o brincar da criança. Como já debatemos, para que o professor de Educação Infantil examine o território do brincar, é preciso ter um conhecimento teórico e prático, com capacidade de observação e vontade por meio da observação lúdica. O professor pode obter importantes



informações sobre o brincar. Essas informações podem ser divididas por alguns critérios: quanto tempo uma determinada brincadeira ou jogo envolve as crianças, quais as competências dos jogadores, qual o grau de criatividade, de autonomia, de iniciativa e de criticidade, quais as linguagens utilizadas pelos envolvidos, se possuem interesse, motivação, afetividade, emoções e satisfação pelo brincar, se demonstram colaboração, competitividade, interação, construção de raciocínio, argumentação e opinião (WINNICOTT, 1975).

Por meio das ações das crianças é possível que o professor de Educação Infantil observe problemas como valores morais, comportamentos nos diferentes ambientes, conflitos emocionais e cognitivos, ideias e interesses. Segundo Marianne da Cruz de Carvalho (2016).

[...] O professor possui um papel de facilitador, ora orienta e dirige as atividades lúdicas, ora coloca as crianças como responsáveis de suas próprias brincadeiras. É importante que o responsável organize e estruture o espaço de forma a estimular na criança a vontade de brincar, de competir e cooperar, pois em relação ao brincar, o que é mais importante é a participação aliada à teoria e à prática para que aconteça a valorização do conhecimento (CARVALHO, 2016, p.51).

O professor pode selecionar, organizar e apresentar objetos, materiais, suportes e experiências para desenvolver conceitos ou temas. A intervenção deve revitalizar, clarificar e explicar o brincar não dirigindo as atividades. É importante que o educador determine certa “área livre” onde as crianças possam mexer, montar, fazer e criar, dando certo tempo para que a criatividade e imaginação aconteçam. Segundo a coleção Proinfantil, (Programa de Formação Inicial para professores em Exercício na Educação Infantil) (BRASIL, 2005), o brincar implica troca com o outro, trata-se de uma aprendizagem social. Nesse sentido, a presença do professor é fundamental, pois será ele quem vai mediar as relações, favorecendo as trocas e parcerias, promovendo a interação, planejamento e organização dos ambientes instigando para que o brincar possa se desenvolver (BRASIL, 2005, p.50).

### 3.2 O EDUCADOR BRINCANTE

O brincar na Educação Infantil tem a demanda de ir na contramão da perspectiva adultocêntrica. Não há mais espaço para a visão da criança como recipiente vazio, tábula rasa, na qual os adultos depositam os saberes e competências. Há que compreender uma nova concepção de criança, como ser capaz que já traz, ao nascer, cabedal de conhecimentos inatos (Alves, 2020). Postulamos que a criança é o outro, já traz consigo uma forma particular de ser

e de perceber a vida. Larrosa, Lopes e Teixeira (2006, p. 187) afirmam que: “[...] quando uma criança nasce, um outro aparece em nós”. Isto é, ver a criança como alteridade, para poder compreender a importância das formas de interação com este outro ser. A alteridade da infância é perceber a heterogeneidade e que nos faz colocar em questionamento os lugares que o adulto constrói para a criança. “Aí está a vertigem: na maneira como a alteridade da infância nos leva a uma região na qual não regem as medidas de nosso saber e de nosso poder” (LARROSA; LOPES; Teixeira, 2006, p. 185). Daí o questionamento do autor Daniel Cardoso Alves (2020, p. 548): “Como perceber a criança enquanto sujeito de direitos e de cultura que tem um modo próprio de se expressar?”

Hannah Arendt (2019, p. 11) traz reflexão relevante na qual se compreende o nascimento como a oportunidade de iniciar algo novo, de agir. A autora entendia todo novo nascimento como uma oportunidade em potencial para mudar os rumos do mundo. E isso seria possível e viável porque cada vida humana que surge teria em si mesma a singularidade, a espontaneidade necessária para construir novos mundos. Também teria como finalidade a alimentação da pluralidade dos indivíduos que habitam neste planeta. A criança é esse ser que tem, portanto, a potencialidade de ser.

Como já se sabe, o trabalho pedagógico na Educação Infantil requer prática docente especial, de acordo com as particularidades da primeira infância. Por isso, três elementos são fundamentais: o cuidar, o educar e o brincar. Pontua-se o que diz respeito ao professor brincante: aquele que brinca junto e não apenas oferece situações de brincadeiras para que elas brinquem. O educador de Educação Infantil tem a demanda de se incorporar às brincadeiras nas aulas que ele planeja. Por isso, deve-se levar em conta formação e a capacitação docente para o ato de brincar, para que participe de propostas lúdicas prazerosas e, ao mesmo tempo, com intencionalidade e interação entre educador e educando.

O termo brincante traz a ideia de compreender que se conhece a essência da brincadeira como algo que se realiza para o entretenimento, o prazer, a criação, invenção, linguagens múltiplas, daí a participação do educador, integrando-se na dimensão brincalhona, tomando posse dessa dimensão. Para isso há a necessidade de novas interpretações, rupturas e religações, no que tange a reinventar suas prioridades diante das crianças (RICHTER, 2017).

A capacidade inventiva natural de todo humano, com o passar dos anos, foi sendo suprimida na escola. Mas o educador deve resgatar sua capacidade de brincar, de inventar, e de se comunicar, inserindo-se em uma cultura lúdica, fugindo assim, da lógica de produtividade preconizada pelo capitalismo, e se envolvendo em expressões do meio social, da cultura para a

construção da história de cada educando. Por isso, insistimos que o educador, para trabalhar na Educação Infantil, carece de formação específica, buscando formas de reviver seu ser brincalhão adormecido em si mesmo. Docente esse que, cotidianamente, é requisitado a facilitar a construção de significados, de afetos, proporcionando ambiente realmente brincante (OLIVEIRA, 2005).

Infância e brincar são termos interligados, pois o brincar é inseparável da criança. Para ela, sua brincadeira é seu ofício, sua forma de conduzir a vida. As brincadeiras e interações são a base da prática pedagógica. Há que levar em conta a postura do educador diante da ludicidade e sua interação com os educandos. Tornar-se um ser brincante é expressar-se brincando. O educador brincante é aquele que incorpora as brincadeiras junto da criança como proposta de trabalho, provocando no educando a sensação de prazer, de interação com seus colegas, incentivando “[...] a imaginação, a criação, explorar o mundo por meio dos brinquedos, comunicar-se, percebendo o mundo e os outros, enfim, muitas capacidades que a ação de brincar desperta” (TEIXEIRA; SOUZA, 2013, s/p).

[...] Num entendimento que o lúdico facilita a aprendizagem é essencial que o docente tenha um perfil diferenciado que considere as especificidades da infância preocupando-se em oferecer experiências significativas, interações enriquecedoras, espontaneidade, e não focarem apenas em objetivos a serem alcançados para que não se perca a capacidade da criança de criar e explorar conforme sua própria maneira de brincar (TEIXEIRA; SOUZA, 2013, s/p).

Importante frisar que as relações entre docentes e educandos, na Educação Infantil, necessitam de ser atravessadas por afetividade, ludicidade, como também de situações e desafios novos nas brincadeiras.

“Experiência profunda de assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (FREIRE, 2000, p.46). A alteridade infantil se inicia muito antes da fase de escolarização. A neurociência já descobriu que, desde a fase intrauterina como também nos primeiros anos de vida, a criança mais aprende. Nos anos iniciais de vida, é importante reconhecê-la como sujeito, valorizando seu potencial e sua capacidade de aprendizado. Nessa seara, o artigo 227 da Constituição brasileira (BRASIL, 1988) insere a criança como posição privilegiada na sociedade:

[...] 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 (BRASIL, 1988, art. 227).

Sendo assim, há uma multiplicidade de linguagens existentes na brincadeira pelas quais a criança se expressa. Podem ser localizadas na linguagem corporal em que o corpo, os gestos e suas expressões faciais, risos, choro, estão interagindo na brincadeira. Em um processo de reconhecimento, a presença do educador brincante e das outras crianças permite a identificação do outro ser que também brinca. Tudo o que a criança capta por meio de sua sensorialidade, por meio de suas percepções: visão, olfato, audição, paladar, tato, interagindo com o educador e as demais crianças é o que a faz desenvolver-se e aprender. E no processo de interação entre educador e educando na brincadeira é possível identificar que “[...] a criança que educa o adulto a olhar as coisas pela primeira vez, sem os hábitos do olhar constituído. [...] De um olhar que simplesmente olha” (ALVES, 2020, p. 549). Isto é, o educador resgata sua percepção, um olhar sem opiniões, sem críticas, sem explicações. Precisa, para isso, do desenvolvimento da sensibilidade do educador, da disponibilidade em se aceitar brincante. Remete-nos a uma poesia de Fernando Pessoa:

Quando as crianças brincam  
 E eu as oiço brincar,  
 Qualquer coisa em minha alma  
 Começa a se alegrar.  
 E toda aquela infância  
 Que não tive me vem,  
 Numa onda de alegria  
 Que não foi de ninguém.  
 Se quem fui é enigma,  
 E quem serei visão,  
 Quem sou ao menos sinto  
 Isto no coração  
 (PESSOA, 1942, p. 166).

É que a brincadeira tanto impacta a criança quanto o educador brincante. O docente brincante, conforme o que vemos, é aquele que, junto com as crianças, põe-se a escutar, olhar, observar, experimentar o modo único de ser e de ver a criança. Enquanto brinca, não é momento de observar pronúncia, linguagem lógica e, sim, a linguagem da criança, linguagem simbólica e afetiva (DOLTO, 1988), suspendendo o tempo, como faz a criança. A brincadeira deveria terminar quando o interesse acaba e não quando é hora do lanche ou hora de dormir, ou hora de outra atividade. Isto porque a criança vive um tempo diferenciado dos adultos, pela

[...] capacidade enorme de sua absorção no jogo. A capacidade enorme de imaginar que as coisas efetivamente estão surgindo como ao toque mágico de uma vara de fada e fazer que perante isto o tempo não exista. O milagre que uma criança faz quotidianamente é aquele milagre de conseguir que o tempo desapareça de sua vida na realidade (SILVA, 2000, p. 24).

É na particularidade cognitivo-temporal que a criança toma consciência de si mesma, conquista sua autonomia e se apropria do mundo, pois “[...] o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2000, p. 66). E os adultos têm a demanda de entender que a criança é um ser autônomo no que concerne às suas potencialidades criadoras. E aprender a se tornar/se retornar a um ser brincante, sabendo que a brincadeira tem a finalidade ela mesma, pois, a criança ao brincar, se percebe um ser humano. Quando a brincadeira tem uma finalidade, ela se transforma em trabalho, tarefa, o que perde o sentido para a criança, sai de sua autonomia e este é o grande problema que encontramos na BNCC, uma vez que tudo é tão engessado e não dá autonomia nem para a criança nem para o educador.

[...] Se a criança puder viver em nós, retornamos ao reduto do humano. Tal reduto passa por todos os espaços que nos oferecem a possibilidade de ser autônomos na vida, a possibilidade de fazer escolhas, independentemente das condições exteriores — decisões completamente individuais e conscientes (FRIEDMANN *et al*, 2015, p. 78).

Daí a importância de o educador ocupar o tempo de brincar, brincando, sem dirigir, quando aprendem, criança e educador de forma viva, nas múltiplas formas de ver e se apropriar do mundo à sua volta. Não se trata de perda de tempo, mas se constitui construção singular interna do eu da criança e reconstrução do eu do docente, busca da autonomia por si próprios.

O processo criativo implica transformar o mundo material por meio da imaginação, pois, entre o impulso da forma e da vida surge o impulso lúdico. É quando brota a força de criação, e nos torna humanos, originando pensamentos, sentimentos e ações. E tudo isso começa com o brincar. Por isso, tanto para o adulto como e principalmente, para as crianças, impedir ou reduzir possibilidades de brincar livre e espontaneamente, faz reduzir o potencial de cada ser de se tornar ainda mais humano. O brincar agrega seres, povos, idades, culturas, por isso é sempre atual, o que faz o brincar um dos direitos humanos universais (FRIEDMANN, *et al*, 2015). Por tudo isso, o educador, sabendo que o universo das crianças é sagrado, há que ter delicadeza e humildade para ficar no mesmo parâmetro delas, pedir licença para adentrar seus espaços.

[...] Para chegar a esse movimento, há um longo percurso essencial na trajetória dos educadores: perceber a importância de criar tempos e espaços de

autonomia e liberdade de expressão, de escolha e movimento para as crianças. Professores e educadores, temos sido formados para propor, intervir, sugerir, ensinar [...] (FRIEDMANN et al, 2015, p. 39).

A criança é sujeito humano em formação, em que a dimensão do brincar é fundante. “Dar voz às crianças significa oportunizar tempos e espaços nos quais elas possam “falar, dizer, expressar-se” de forma espontânea, por meio de suas linguagens verbais e não verbais, seus sentimentos, percepções, emoções, momentos, pensamentos” (ALVES, 2020, p. 555, grifo do autor). E, junto com Alves (2020), podemos dizer que o brincar é simbólico, e, por isso, essencialmente pedagógico. E quando educador e educando brincam juntos, encontram o caminho do autoconhecimento, territórios de liberdade, de criação e de descobertas. E, aos educadores, o poeta Rainer Maria Rilke (2009) deixa um recado:

[...] Utilize, para se expressar, as coisas de seu ambiente, as imagens de seus sonhos e os objetos de sua lembrança. [...] o senhor não teria sempre a sua infância, essa riqueza preciosa, régia, esse tesouro das recordações? Volte para ela a atenção. Procure trazer à tona as sensações submersas desse passado tão vasto; sua personalidade ganhará firmeza, sua solidão se ampliará e se tornará uma habitação à meia-luz, da qual passa longe o burburinho dos outros [...] (RILKE, 2009, p. 25-26).

Como a criança é um ser em constante criação e experimentação por meio do brincar, o educador tem a necessidade de se tornar, também ser que se experimenta, brinca, se conhece, se descobre e se apropria do mundo em ação contínua de aprender e de ensinar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que na chamada por alguns autores de pós-modernidade, os valores passaram a ser flexíveis e voláteis (BAUMAN, 2001), que trouxe reflexão sobre questões de ordem social e moral, entre elas, a infância. “[...] a ideia de uma infância que vem perdendo-se, que vem sendo roubada, negada, vitimada, deformada pela volúpia narcísica dos adultos inquietos” (CORAZZA, 2004, p. 27). Por isso, pensar sobre a infância, atualmente, é pensar completamente diferente do que se pensava em épocas anteriores. É prudente pensar exatamente naquilo que nos inquieta, nos atormenta e, também, no que nos cativa nas crianças. Querer apenas exercer autoridade sobre os pequenos é muito pouco, pois estamos diante de crianças reconfiguradas, globalizadas, crianças das tecnologias, o que facilita nos escapar da convivência pacífica e mais próximas deles. Saber que a criança é este ‘outro’ (CORAZZA, 2004) e, por isso, específico na sua individualidade, de direito, imerso em uma cultura.

Mais do que discutir a importância dos brinquedos e brincadeiras para as crianças, deve-se privilegiar a vivência lúdica, como diz Marcelino (1990), mas também criá-la e recriá-la vivenciando valores e papéis que sejam externos a ela. Crianças de creche/escola necessitam de outros espaços e materiais para quebrar a rotina e a automatização. Quando estão expostos a lugares abertos, ficam mais curiosos, buscam explorar, perguntam e solicitam auxílio de adultos com mais frequência. Cada um brinca do seu jeito e, aos poucos, novas brincadeiras vão surgindo proporcionando a todos novas vivências de movimento e formas prazerosas de brincar.

Segundo Pinto (1995), o lúdico concretiza experiência cultural movida pelos desejos de quem joga e é coroada pelo prazer. As trocas lúdicas fortalecem laços de amizades, partilham e reciclam sonhos e sentimentos, desconstroem, diferenciam e reinventam temporalidades. Fazer uma pesquisa na Educação Infantil tornou-se um desafio, por se entender que desenvolver pesquisa com crianças é diferente de fazê-lo com adultos e adolescentes, pois as crianças precisam de espaço, de elementos que as envolvam na temática de modo ativo participativo e que usem diversas linguagens.

Tal proposição diz respeito ao educar orientado para formação do pensamento ético, criativo e crítico em crianças que desenvolvem suas relações consigo mesmas e com mundo a partir do encontro com outras crianças e adultos. A brincadeira contribui para a orientação de comportamentos de identificação e aceitação das diferenças, incorporação de valores e acesso à cultura. As brincadeiras levam as crianças ao reconhecimento de sua dignidade como pessoa e de sua condição de criança com o direito de viver sua infância (ALMEIDA, 2006).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de. Sobre brinquedos e infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.27, n.95, maio/ ago. 2006. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 12 de dezembro de 2022.

ALVES, Daniel Cardoso. Por um pedagogo brincante: um olhar sobre o brincar no curso de pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais. **Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer** – UFMG. Belo Horizonte, v.23, n.3, set/2020. DOI: [doi.org/10.35699/2447-6218.2020.24869546](https://doi.org/10.35699/2447-6218.2020.24869546). Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/download/24869/19936/74937>. Acesso em 14 jan. 2024.

ANDRADE, Danilo. Conheça o ciclo das Políticas Públicas. **Jornal Politize** de 27 de junho de 2023. Disponível em: <https://www.politize.com.br/ciclo-politicas-publicas/>. Acesso em 10 jan. 2023.

ANSELMO, Viviane Soares; PRADO, Patrícia Dias. A brincadeira é o que salva?: dimensão brinçalhona e resistência das creches/pré-escolas da USP. *Educação e Pesquisa*. V. 46 (2020). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/169852>. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046214189>

ARENDDT, Hannah. **A condição Humana**. Trad, Roberto Raposo. 13.ed. Revista e atualizada. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2019

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1981.

ATMAN, Raquel Zumbano. Brincando na história. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 6.ed. São Paulo: Editora Contexto, 2008. p. 231-258.

BACH, Eliane Loreni. PERANZONI, Vanesa Cauduro. A história da Educação Infantil no Brasil: fatos e uma realidade. **Revista Digital**: Buenos Aires, ano 19, n. 192, 2014. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd192/a-historia-da-educacao-infantil-no-brasil.htm>. Acesso em: 30 ago. 2023.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antonio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./maí. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 7 jan. 2023.

BASTOS, Cleverson; KELLER, Vicente. **Aprendendo a aprender**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1995.

BAUMAN, Zygmunt, 1925 - **Modernidade líquida**. Tradução, Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2001 (Primeira edição:1925).



BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Editora Summus, 1984.

BETTIOL, Célia Aparecida; MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches . Entre o “dito” e o “não-dito”: uma análise crítica da BNCC e do RCA para a Educação Infantil na Rede de Educação do Amazonas. **Debates em Educação**. Vol. 14 | Número Especial, 2022

BID (Documento). **Os primeiros anos**: O bem-estar infantil e o papel das políticas públicas. Organizado por María Caridad Araujo et al. em 2015. Disponível em: <https://publications.iadb.org/handle/11319/7259?locale-attribute=pt&>. Acesso em: 22 jun. 2023.

BOMTEMPO, E. Brinquedo e Educação: na escola e no lar. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v.3, n.1, p. 1-9,1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/nNLSL7TdmYvjmzdDbr4L8bL/?lang=pt&format=pdf> acesso em: 05 out. 2022.

BONAMIGO, L. R; KOLLER, S. H. Opinião de crianças quanto à influência da estereotipia sexual dos brinquedos. **Estudos de Psicologia**. 1993.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, MEC/SEB. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. (Org.). BEAUCHAMP. J; RANGEL, S. D; NASCIMENTO, A. R. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BORSA, Juliane Callegaro. **O papel da escola no processo de socialização infantil**. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=pt-BR&user=KEIw52YAAAAAJ&citation\\_for\\_view=KEIw52YAAAAAJ:738O\\_yMBCRsC](https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=KEIw52YAAAAAJ&citation_for_view=KEIw52YAAAAAJ:738O_yMBCRsC). Acesso em 2 jan. 2024.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 20/2009**, aprovado em 11 de novembro de 2009b. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECEBN202009.pdf?query=INFANTIL](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN202009.pdf?query=INFANTIL). Acesso em: 3 nov. 2023.

BRASIL. **Declaração dos Direitos da Criança**. UNICEF. 20 de novembro de 1959. Disponível em: [https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao\\_universal\\_direitos\\_crianca.pdf](https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf)., s.d. Acesso em: 2 nov. 2023.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em 23 abr. 2018.

BRASIL. **Indicações para subsidiar a construção do Plano Nacional de Educação 2011-2020**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2195-portaria-cne-10-pne-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2195-portaria-cne-10-pne-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 21 jan. 2023.

BRASIL. INEP. Plano Nacional de Educação **PNE 2014-2024** Linha de Base. 2015. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Seção 1, p. 7-12. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm). Acesso em: 21 jun. 2023.

BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n.º 9.394 de 24 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein>. Acesso: 23 de out. 2022

BRASIL. Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica. PROINFANTIL: Programa de Formação Inicial para professores em Exercício na Educação Infantil: guia geral – Brasília, 2005. 51 p. (Coleção PROINFANTIL).

BRASIL. Ministério da Educação. BNCC - **Base Nacional Comum Curricular** – Educação Infantil. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/educacao-infantil/>. Acesso em 10 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 5 de 17 dezembro de 2009c**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em 3 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal n.º 10.172**, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c BRASIL.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.º 1 de 7 de abril de 1999. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC; SEB, 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_ceb\\_0199.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf). Acesso em: 2 nov. 2023.

BRASIL. Ministério de **Educação**. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB, n. 5 de 17 de dezembro de 1998b.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. MEC/ SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Câmara dos Deputados. **Emenda Constitucional n. 95 de 15/12/2016**. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>. Acesso em: 13 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 13.257**, de 8 de março de 2016. 2016a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm). Acesso em 22 jun. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 13 jul. 2023.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf) Acesso em: 17 mar. 2023.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol3.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol3.pdf). Acesso em: 21 jun. 2023.

BROUGÈRE, Giles. O papel do brinquedo na impregnação cultural da criança. *In* **Brinquedo e cultura** (8a ed., pp. 40-49). São Paulo: Editora Cortez. 2010. (Obra publicada originalmente em 1992).

CARVALHO, Marianne da Cruz de. **A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola**. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/6928> <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/6928>. Acesso em dezembro de 2023

CORAZZA, Sandra M. **História da infância sem fim**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

COUTINHO, A. S. As políticas para a educação de crianças de 0 a 3 anos no Brasil: avanços e (possíveis) retrocessos. **Laplage em revista**, v. 3, n. 1, p. 19-28, jan.-abr. 2017. Disponível em <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/235/464>. Acesso em 9 jul. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. A judicialização da educação. **Revista CEJ**, Brasília: Centro de Estudos Judiciários, ano XIII, n. 45, p. 32-45, abr./jun. 2009. Disponível em: [www.jf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/download/1097/1258](http://www.jf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/download/1097/1258). Acesso em: 21 jan. 2023.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7.ed. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

DOLTO, F. **Psicanálise e pediatria**. 4.ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara-Koogan, 1988. (Trabalho original publicado em 1971).

DORNELLES, Leni Vieira. Cyberinfância. **Revista Crescer**. Mês de março, 2006.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

FIORI, E. M. Educação libertadora. *In*: E. M. FIORI. **Textos escolhidos: Educação e Política**. v. 2, Porto Alegre: Editora L&PM, p.83-95, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

FRIEDMAN, A. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 2.ed. São Paulo: Scritta: Editora Abrinq, 2009.

FRIEDMANN, A.; PIORSKI, G.; SANTOS, M. F.; CRAEMER, Ute ; SAURA, S. C. ; LAMEIRAO, L. ; ECKSCHMIDT, S. ; LEITE, Ana Cláudia Arruda . **Diálogos e Experiências: pontes que conectam pessoas e territórios**. In: Renata Meirelles. (Org.). **Território do Brincar - diálogos com escolas**. São Paulo: Instituto Alana, 2015.

FRÖEBEL, Federico. **La educación del hombre**. Biblioteca virtual universal, 2003. Disponível em: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/88736.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2023.

FUNARI, Pedro Paulo. Aventura na História. **Jornal UOL** de 3 fev. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/VGBtgyLDrwgsM9qpPgtGP3L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 30 out. 2023.

HUIZINGA, Johan. Natureza e Significado do Jogo. In: HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008, p. 5-31.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; MELLO, Maria Aparecida. Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil. **Educação em Revista** Belo Horizonte, v.25 | n. 02 | p. 283-302 ago. 2009.

KISHIMOTO, Masashi. M. **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação**. 18.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

KISHIMOTO, Masashi. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Editora Revista, 2018.

KISHIMOTO, T. M Masashi. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2002

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Editora Achiamé, 1982.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Editora Ática, 2005.

KUHLMANN JR, M. **A Circulação das ideias sobre a educação das crianças: Brasil início do século XX**. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. (Orgs). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Editora Cortez, 2002, p. 459-501.

LARROSA, Jorge; LOPES, José; S. M. TEIXEIRA, Inês A. C. Olhar a infância. In: **A infância vai ao cinema**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.

MARCELINO, Nelson Carvalho. **Lazer e Educação**. 2.ed., Campinas/SP: Editora Papirus. 1990.

MARCHI, Rita de Cássia. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulação entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação**, 2010, , 23(1), p. 183-202.

MARCHIORI, Júlia de Assis; OLIVEIRA, Tuany de Paula. **Jogos, brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil: o que dizem os documentos oficiais?** Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. Centro Universitário Barão de Mauá. Ribeirão Preto-SP. 2021. Disponível em: <https://dspaceapi.baraodemaua.br/server/api/core/bitstreams/0be6a29f-087e-4d1c-b4b1-9c217d30c7f3/content>. Acesso em: 2 nov. 2023.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 8ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

MARIOTTO, R. Atender, cuidar e prevenir: A creche, a educação e psicanálise. **Estilos da clínica**, São Paulo, v.8, n.15, p.34 – 47, 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v8n15/v8n15a03.pdf> Acesso em: 25 out. 2021.

MARTINS, Ligia Márcia. A Concepção de Cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Psicologia Política**. vol. 11. Nº 22. PP. 345-358. jul.-dez. 2011 345. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v11n22/v11n22a11.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2023.

MENDONÇA, Fernando Wolff. **Teoria e Prática na Educação Infantil**. Maringá, PR: Editora Unicesumar, 2013.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 391-403, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 01 jan. 2024.

MORIN, Edgar. Resistir às incertezas é parte da Educação: o papel da educação em tempos de crise. Entrevista ao **Jornal Globo** por Audrey Furlaneto em 7 junho 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/resistir-as-incertezas-parte-da-educacao-diz-edgar-morin-23723035>. Acesso em 19 jul. 2023.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder: a conformação da Pedagogia Moderna**. Bragança Paulista: Editora . da Universidade São Francisco, 2001.

NICOLIELO, Maria Elisa; SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete; MALTA, Deise Aparecida Silva. Brincar como prática social da pequena infância em contexto de Educação Infantil: aprender para a vida. **Educação Unisinos** 23(2): 352-366, abril-junho 2019 ISSN 2177-6210 Unisinos - DOI: 10.4013/edu.2019.232.10. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/333632187\\_Brincar\\_como\\_pratica\\_social\\_da\\_pequena\\_infancia\\_em\\_contexto\\_de\\_Educacao\\_Infantil\\_aprender\\_para\\_a\\_vida](https://www.researchgate.net/publication/333632187_Brincar_como_pratica_social_da_pequena_infancia_em_contexto_de_Educacao_Infantil_aprender_para_a_vida). Acesso em: 30 jan. 2023.

NÓVOA, A. **Professores, imagens do futuro presente**. Lisboa: Editora EDUCA, 2009.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Editora Educa. 2002.

OLIVEIRA, M. W.; SILVA, P. B. G.; GONÇALVES JUNIOR, L.; MONTRONE, A. V. G.; JOLY, I. Z. L. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. *In*: M. W, OLIVEIRA; F. R. SOUSA (Org.). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisa em educação. São Carlos: Editora EduFSCar, p. 29-46, 2014.

OLIVEIRA, R. R. A. de.; TEIXEIRA, B. de B. Acesso à Educação Infantil: desafios à política municipal e a exigibilidade de seu direito. Anais... **IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação**. Porto, Portugal, 2014. Disponível em [http://www.anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT5/GT5\\_Comunicacao/RafaelaReisAzvedodeOliveira\\_GT5\\_integral.pdf](http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/RafaelaReisAzvedodeOliveira_GT5_integral.pdf). Acesso em: 13. jul. 2023.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

PALACIOS, Jesús; COLL, Cesar; MARCHESI, Álvaro. Desenvolvimento Psicológico e educação: Psicologia Evolutiva. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1995.

PEREIRA, Eugênio Tadeu. Situação Lúdica. *In*: GUERRA, Rosângela; SOUZA, João Valdir Alves (Org.) **Dicionário Crítico da Educação**. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 2014.

PESSOA, Fernando. **Poesias**. 15. ed. Lisboa: Editora Ática, 1942.

PINTO, L. M. S. M. Lazer: vivência privilegiada do lúdico. *In*: **O lúdico e as políticas públicas**: realidade e perspectivas. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Esportes. Belo Horizonte: PPB/SMRS, p.18-26, 1995.

PONTES, Fernando Augusto Ramos. MAGALHÃES, Maria Colino. A transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação. **Psicol. Reflex. Crit.** 16. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000100012>. Acesso em: 26 jun. 2023.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. *In*: PRIORE, Mary de (Org.) **História das crianças no Brasil**. 7.ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

RICHTER, Sandra R. Jogar e brincar, potência do inútil. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 15, n. 50, p. 12-16, jan./mar. 2017.

RILKE, Rainer Maria, 1875-1926. **Cartas a um jovem poeta**; tradução de Pedro Sússekind. - Porto Alegre: Editora L&PM, 2009.

RIZZI, Leonor.; HAYDT, Regina Célia. **Atividades lúdicas na educação da criança**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Orgs.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

ROCHA, Cristina; FERREIRA, Manuela; VILARINHO, Maria Emilia. Por uma sociologia da infância ao serviço da cidadania participativa das crianças. **IV Congresso Português de Sociologia** – Sociedade Portuguesa: Passados Recentes, Futuros Próximos. 17-19 abril. Universidade de Coimbra. Portugal. 2000.

ROCHA, Maria Silva Pinto de Moura Librandi da. O real e o imaginário no faz de conta: questões sobre o brincar no contexto da pré-escola. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de.; SMOLKA, A.L.B. (Org.). **A significação nos espaços educacionais**: interação social e subjetivação. Campinas: Editora Papirus, 1997.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. In: ROSEMBERG, F. (Org.). **Creche** (Temas em destaque). São Paulo: Editora Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1989. p. 90-103 (Publicado originalmente em 1984).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Editora Edipro, 2017.

ROUSSEL, Louis. **La famille incertaine**. Paris: Editora EO. Jacob, 1989.

SACARDO, Michele Silva; ALMEIDA, Idayany Araújo Cardoso. O papel de Donald Schön no atual debate sobre o trabalho docente. **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, Brasil, v. 21, n. 2, p. 406–426, 2019. DOI: 10.18224/educ.v21i2.6618. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/6618>. Acesso em: 6 abr. 2024.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**. São Paulo: Editora Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000, 256p.

SCHÖN, Donald. **Le praticien réflexif**: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal: Editora Logiques, 1993.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; Fortunato, Ivan. Contribuições da educação física escolar à prática transversal. Curitiba: Editora CRV, 2016.

SILVA, Agostinho da. **Textos Pedagógicos I**, Lisboa, Editora Âncora, 2000.

SILVA, Petula Ramanauskas Santorum; LIMA, Paulo Gomes. Políticas Públicas para a Educação Infantil no Brasil: dimensões da oferta, acesso e qualidade. **Revista de Políticas Públicas**, vol. 23, n. 2, pp. 640-656, 2019.

SIQUEIRA, Isabelle Borges, SOUZA, Valéria Pereira de. WIGGERS, Ingrid Dittrich e Souza, O brincar na escola: a relação entre o lúdico e a mídia no universo infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. 2012, v. 34, n. 2, pp. 313 – 326. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/S0101-32892012000200005>. Acesso em: 19 nov. 2022.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 112, pp. 7-31. 2001.

SOARES, Leticia Cavassana. **O brincar na Educação Infantil**: enunciações docentes em um contexto de formação continuada. Vitória, ES: Editora Edifes, 2021. 157 p.

SOUSA, Angélica Silva; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, 2021.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p.20-25, jul. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em: 24 jun. 2023.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunez; SCHILLING, Cláudia. **A noção de “profissional reflexivo” na educação**: atualidade, usos e limites. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/69mhr9WnGpWwBmbcS6prj5h/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 3 nov. 2023.

TEIXEIRA, Valéria Aparecida; SOUZA, Maria de Fátima Proença de. A importância do professor brincante na Educação Infantil. **Revista Científico Eletrônica de Ciências Aplicadas da FAIT**. Disponível em: [http://fait.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/SKvwEJQsqBrAyGT\\_2022-7-11-21-3-43.pdf](http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/SKvwEJQsqBrAyGT_2022-7-11-21-3-43.pdf). Acesso em: 12 jan. 2024.

VICTOR, Rodrigo Albuquerque de. **A judicialização de políticas públicas para a Educação Infantil**: características, limites e ferramentas para um controle judicial legítimo. Linha Pesquisa Acadêmica. São Paulo: Editora Saraiva, 2011.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. A Educação Infantil e o Plano Nacional de Educação: as propostas da CONAE 2010. **Educ. Soc.** 31 (112), set. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300009>. Acesso em: 01 nov. 2023.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. 6.ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev S. Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. In: VIGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas**: Tomo III. Madri: Editora Visor/MEC. 1995.

VIGOTSKI, Lev S. Problemas de Psicología General. In: Lev S. Vigotski. **Obras Escogidas**. Tomo II. Madri: Editora Visor. 1993.

VILAS-BOAS, Magda Lucia; BUZONI, Douglas; CARNEIRO, Cláudia. **Educação na Pandemia**: perspectivas sobre a realidade brasileira. Curitiba: Editora CRV. 2021.



VILAS-BOAS, Magda Lucia; ESTEVAM, Humberto Marcondes; MUNIZ, Rogério de Almeida. **Ultrapassando a Fragmentação**: pedagogia da inteireza na educação de jovens e adultos. Uberaba: Editora e Gráfica Cenecista Dr. José Ferreira, 2012.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Tradução. José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Editora Imago Editora Ltda.1975.

XIMENES, Salomão; GRINKRAUT, Amanda. PNE: parâmetros de planejamento, efetivação e exigibilidade do direito. **Caderno Cenpec**, São Paulo. v.4, n. 1, p. 78-101. Jun. 2014.

Disponível em:

<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/272/276>. Acesso em: 21 jan. 2023.

**PRODUTO EDUCACIONAL: AS BRINCADEIRAS COMO PRÁTICA SOCIAL NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E ANÁLISE  
DOCUMENTAL**

## DOM ESQUECIDO DO SER HUMANO: AS BRINCADEIRAS COMO PRÁTICA SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Figura 8** Produto Educacional



**Fonte:** arquivo nosso.

Produto Educacional apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na Universidade de Uberaba, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Marques Aidar.

## 1 APRESENTAÇÃO

Este produto faz parte de uma Dissertação de Mestrado com o título: “As Brincadeiras como prática social na Educação Infantil: Revisão bibliográfica e análise documental”., vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Uberaba. Trata-se de produto educacional que tem o objetivo de colaborar com educadores que trabalhem na Educação Infantil, demonstrando a importância das brincadeiras como prática social, como direcionamento do desenvolvimento do ser humano em sua totalidade, em consonância com o pensamento crítico, criativo e autônomo, não restringindo as brincadeiras apenas como utilização do tempo ou com função instrumental.

Este produto trata de sacola pedagógica criativa quanto às brincadeiras infantis. Cada educadora da escola onde trabalhamos receberá uma sacola com a cópia da dissertação e com induções criativas para que ela se torne professora brincante, ampliando sempre mais seu repertório de brincadeiras. Na sacola são encontrados diferentes objetos como: tecidos, rolhas, barbantes, carrinhos, petecas, e outros, para que os educadores utilizem a imaginação para elaborar vários brinquedos. Esta sacola deverá ter o nome de cada educador e, à medida que forem elaborando criativamente, mais e mais brincadeiras, deverão revezar com seus colegas de trabalho. Cada sacola fica com outro educador por um fim de semana com o objetivo de criar mais uma brincadeira e colocar na sacola da colega para entregar-lhe na semana seguinte.

## 2 SOBRE A AUTORA

Desde o início de minha jornada como educadora, pude observar as manifestações das crianças. Chamava atenção aquela criança que não brincava com as outras, que não saía para o intervalo, que não comia seu lanche e, às vezes, até jogava no lixo. Procurava estar próxima e muito refletia sobre o porquê de aquela criança ser assim. Brincar para as crianças era de importância, o que elas mais queriam. Percebia que outras crianças até jogavam o lanche para poderem brincar mais. E, como vimos na dissertação, já valorizávamos a brincadeira como elemento importante no ensino-aprendizagem. Na verdade, a aprendizagem acontece por meio das brincadeiras.

Dáí por diante, buscamos aprender mais e nos aprofundar no conhecimento para fazer de nossa produção ser realmente fundamental para os educandos, como visto no memorial que descrevemos no início da dissertação. Interessante frisar que buscamos muitos conhecimentos para transmitir para as crianças, mas não nos havíamos atentado para o fato de que nós também precisaríamos aprender a brincar, e a brincar com nossos educandos, pois achávamos que se encontrássemos receitas para a brincadeira e aplicássemos seria o suficiente.

### 3 DIAGNÓSTICO DO LOCAL DE ONDE FOI DESENVOLVIDO O PRODUTO

A cidade de Itumbiara, de 114 anos de constituição, localiza-se no estado de Goiás, tem 107.900 mil habitantes, de acordo com Censo do IBGE de 2023. A cidade tem 64 (sessenta e quatro) escolas, entre elas, 40 (quarenta) de Educação Infantil; 39 (trinta e nove) de Ensino Fundamental; 18 (dezoito) de Ensino Médio. São: 1(uma) escola federal; 12 (doze) estaduais; 34 (trinta e quatro) municipais e 17 (dezesete) escolas particulares. Dessas escolas, 99,17% são da área urbana e 0,83% da zona rural. As escolas particulares representam 18,52%, as municipais, 52,09%, as estaduais, 28,44% e a federal, 0,95%.<sup>8</sup>

Nas escolas municipais, estudam 12.468 alunos em dezenove escolas municipais e quinze CMEIs (Centros Municipais de Educação Infantil).

Na escola onde trabalhamos, estão quatro berçários, duas turmas de Maternal, três de Pré I, três Pré II, uma sala de AEE – Atendimento Educacional Especial. Elas funcionam em dois turnos, isto é, em período integral. Esta escola se situa em um bairro de poucas condições econômicas.

Os pais são, na maioria, trabalhadores braçais, dependentes do Estado quanto a bem-estar social, não tiveram oportunidade de Educação, muito menos de educação lúdica, que, sabemos, é resultado da hegemonia dominante quanto ao dualismo educacional, em que a escola pública para os trabalhadores e privadas para os participantes das classes dominantes (Saviani, 2012), que se ligam à reprodução dos interesses da cultura e dos valores da classe dominante. Por isso, não há preocupação com as necessidades das classes populares e, por desdobramento, nem da Educação do País.

Como visto na dissertação, a brincadeira tem o potencial de desenvolver o ser humano. E, na escola, visa à transformação social, para minimizar a desigualdade. Explicamos: segundo Huizinga (2014), a brincadeira é uma forma de apreensão da realidade, e, por meio da brincadeira, a criança transforma e recria a sua realidade, e faz isto pela vida afora, o que proporciona o desenvolvimento de múltiplas capacidades e habilidades, que são necessárias para a tomada de posse do mundo que a cerca, seja física seja sociocultural, utilizando-se do raciocínio dialético, para a socialização do conhecimento sistematizado na Educação escolar para democratização e minimizar as desigualdades sociais no País.

---

<sup>8</sup> Dados retirados de: Sinopses da educação básica - INEP, Arte: [estadosecidades.com.br](http://estadosecidades.com.br). Disponível em: [https://www.estadosecidades.com.br/go/itumbiara-go\\_municipal.html](https://www.estadosecidades.com.br/go/itumbiara-go_municipal.html). Acesso em: 2 fev. 224.

#### 4 OBJETIVOS

O objetivo deste produto é fazer com que a educadores da Educação Infantil se alinhem na ideia e na prática das brincadeiras infantis como prática social, tornando-se, também um educador brincante. Para isso, há que promover ambiente facilitador para que possam ter acesso às brincadeiras, no uso das sacolas brincantes que estimulem as crianças à aprendizagem, ampliando possibilidades de autoconhecimento, de enriquecimento dos relacionamentos interpessoais e da interação com seu meio sociocultural em que se inserem.

Outro objetivo é que este produto possa chegar ao maior número possível de educadores para melhoria das práticas docentes quanto às brincadeiras e a importância delas para as crianças e educadores.

O produto educacional tem a pretensão de colaborar com a alteração do contexto atual, valorizando a brincadeira para o desenvolvimento das crianças, cognição e formação de cidadãos emancipados, por meio da cultura lúdica como modo de transformar as crianças e os educadores em *homo ludens* (Marcelino, 2004).

## 5 METODOLOGIA

Antes da proposta deste produto, existiam na escola caixa feitas por nós para colocar as crianças para tranquilizá-las ou para carregá-las de um lugar ao outro, carregando duas ao mesmo tempo. Até pensava que as crianças brincavam ali, mas não havia espaço. A Figura 1 mostra as caixas utilizadas para o uso com as crianças.

**Figura 9** Caixas para transporte das crianças[1]



Fonte: do nosso arquivo

**Figura 10** Caixas para transporte das crianças - 2



Fonte: do nosso arquivo



Com o trabalho produto necessário para o Mestrado, pensamos na proposta descrita a seguir:

A metodologia consta de, a partir dos levantamentos teóricos constantes na dissertação, a respeito da importância das brincadeiras como prática social, aplicação dos conhecimentos nas oficinas em sala de aula. Constatou-se a construção de sacolas brincantes, para que os educadores também possam brincar, na elaboração e na criatividade escolher materiais para colocar dentro das sacolas e de inventar outras brincadeiras.

Este produto se trata de sacola pedagógica criativa quanto às brincadeiras infantis. Cada educadora da escola onde trabalhamos receberia uma sacola com a cópia da dissertação e com induções criativas para que ela se torne professora brincante, ampliando mais seu repertório de brincadeiras. Na sacola, são encontrados diferentes objetos como: tecidos, rolhas, barbantes, carrinhos, petecas e outros, para que os educadores utilizem a imaginação para elaborar várias brincadeiras e outros brinquedos, que possam, também ampliar o número de objetos da sacola que receberam. Cada sacola deveria ter o nome de cada educadora que recebeu, e, à medida que fossem elaborando criativamente, mais e mais brincadeiras, deveriam revezar com seus colegas de trabalho.

Cada sacola, desta vez, ficaria com outro educador pelo tempo de um fim de semana com o objetivo de criar mais uma brincadeira e socializar com as colegas, colocando na sacola e passando para a colega para que entregue na semana seguinte e, assim, sucessivamente, o que não aconteceu.

## 6 REALIZAÇÃO DO PRODUTO

Foi produzida apenas uma sacola, conforme a Figura 3, a seguir.

Figura 11 Entrega da sacola brincante a professora da unidade escolar



Fonte: arquivo pessoal

## 7 DEPOIMENTOS

A proposta inicial era de construção de cinco sacolas de TNT (tecido não tecido), dar o nome de sacola brincante, e distribuir para cinco educadoras da escola onde trabalhamos. E pedir que cada professora usasse a criatividade para elaborar os formatos das sacolas e escolha de materiais para por dentro. A partir disso, cada professora, junto de seus alunos, iria inventando novas e novas brincadeiras e apresentando às outras professoras e crianças.

Apresentamos, a seguir, os depoimentos das professoras que usaram uma única sacola construída por mim, que foi sendo passada de mão em mão, sem a devida criatividade de realização da proposta inicial.

### 7.1 DEPOIMENTO DA PROFESSORA I

*Foi muito gratificante, a gente sabe o quanto é importante o brinquedo na Educação Infantil. A minha turma é o Pré I. O trabalho com o brincar, ele desenvolve bastante os aspectos cognitivos da criança, motor. E através da proposta da tia Rose foi possível identificar estes aspectos desde o momento da apresentação da sacola com os brinquedos dentro até a curiosidade deles perguntando o que tinha dentro. Trabalhamos as cores, aspectos. Então, tudo isso influencia na parte educacional da criança na parte psicomotora, cognitiva. Sem sombra de dúvida, o brincar, o brinquedo é um dos aspectos fundamentais na educação infantil. Tanto eles na construção do dia a dia, como também nos brinquedos já propostos em sala de aula.*

### 7.2 DEPOIMENTO PROFESSORA II

*Achou um recurso interativo bem bacana para ser usado todos os dias na sala de aula para brincar, conviver e expressar.*

### 7.3 DEPOIMENTO PROFESSORA III

*Observaram cores, os espelhos, sorriu, mostrou para os colegas. O chocalho foi usado também.*

### 7.4 DEPOIMENTO DA PROFESSORA IV

*Despertou a sonoridade e a atenção de todos. Nós cantamos.*

## 7.5 DEPOIMENTO DA PROFESSORA V

*Foi legal, despertou curiosidade, interesse, suspense. Foi legal que eles interessaram em saber o que dentro da sacola brincante.*

## 8 A PROPOSTA DE APRENDER JUNTOS - DISCUSSÕES

Na experiência proposta tornar vívidas e fundamentais as brincadeiras infantil, no intuito de prática social, interação entre as crianças e os educadores, ficou detectado que há a necessidade de liberdade de tempo para que as brincadeiras não fiquem interrompidas, “quando o tempo de brincar acabou”. Precisaria ter o tempo que o interesse das crianças quisesse ir para outras atividades. Ou melhor, seria importante que todas as atividades da criança na escola estivessem impregnadas da prática social, da inventividade e da liberdade, no seu cotidiano escolar para poder despertar o interesse de se expressar, conhecer mundos reais e imaginários. E para isso, as crianças precisam de ter liberdade e tempo, para poderem desenvolver a criatividade por meio de avivar os recursos multidimensionais de “[...] sua pele, de sua boca, de suas mãos, de seus olhos e de seus ouvidos, bem como acessar e tornar vivo e transformáveis os espaços, os materiais, as cores, os sons, as texturas, os cheiros” (FERNANDES, 2022, p. 32). Essa autora esclarece que a criança precisa observar e admirar tudo que a cerca, como o pôr do sol, a chuva, os pássaros, as transformações que acontecem na natureza, e, para isso, usar todos os sentidos. E, então, poderá perceber que o mundo real e o imaginário não se separam. E, desta forma, acessar o

[...] o patrimônio científico e, conseqüentemente, o mundo físico e natural, isto significa, acolher as linguagens das crianças, da natureza e do contexto, bem como significa que todos os sujeitos – crianças e adultos - partilham de propósitos, memórias, identidades, relações, linguagens e significados, e constroem juntos a intencionalidade educativa (FERNANDES, 2022, p. 32).

Isto porque a Educação Infantil tem o propósito de ir além do que os documentos oficiais preveem, quando vivido em sala de aula, acontecem tantos eventos inusitados, cada criança tem suas peculiaridades e o educador vai além do que a lei determina, percebe o novo, o inusitado, muitas vezes, as maravilhas vindas das crianças, outras vezes, os horrores que não podiam acontecer, mas tudo isso se transforma em linguagens, em criatividade, que se transformam em relações, incluindo “[...] as subjetividades, culturas, práticas sociais e conhecimentos” (FERNANDES, 2022, p. 32). E as brincadeiras são possibilidades de partilha de pensamento, de solução de problemas, de trocas, com multiplicidade de possibilidades e, também de perspectivas, desenvolvendo a convivência, a realização em conjunto. Aí entra o educador brincante que se permite a ser um deles nos processos. Isso elimina o autoritarismo do educador,

fazendo dele uma referência preciosa para que as crianças possam desenvolver suas identidades pessoais, como também, identidade social (MALAGUZZI, 2016).

### 8.1 Mas, o que aconteceu?

De acordo com as fotos que se seguem e com os depoimentos, pudemos perceber que a proposta não foi compreendida pelas professoras. A ideia de ter uma sacola para cada professora, era da troca e da ampliação da criatividade. Elas usaram uma única sacola para todas as turmas, como se fosse uma receita, não conseguiram desenvolver nelas mesmas a criatividade e a liberdade de inovar. Essa sacola foi passada para cinco professoras. A proposta de produzir as sacolas com o que as professoras tivessem em casa, como tecido, TNT, ou de papel ou de papelão, tudo valia, não foi realizada. Não fizeram mais sacolas, pensando que teriam que mandar fazer, tal a exterioridade da ação brincante e participante no processo de aprendizagem das crianças. Ficou parecendo que elas fazem as coisas em função das aulas às crianças, como se elas fossem apenas instrumentos de transmissão das propostas que estão no Plano de Ensino, como no Projeto Político Pedagógico. Em existindo apenas uma sacola, a experiência ficou abortada, ou melhor, nasceu muito fraquinha, não tendo o resultado desejado. Na Figura 4, apresentamos a cena de as crianças brincando e as professoras apresentando, de pé, as normas da brincadeira.

Figura 12 Apresentação da proposta de brincadeira



Fonte: do nosso arquivo pessoal

Observando a foto, as professoras estão em um patamar superior, de pé, sem interação com os educandos, sem participar do grupo. A própria pesquisadora desta dissertação não realizou a experiência com seus alunos, pensando que era apenas uma atividade para colher

dados para colocar na pesquisa. Percebeu que as colegas não aceitaram muito bem a sua felicidade em fazer o Mestrado, pois nem todas elas sabiam disso.

Após a defesa da dissertação, por orientação da Banca, foi proposta uma roda de conversa entre as professoras que participaram da pesquisa, mas elas recusaram ao convite, dizendo que já haviam contribuído o suficiente, não quiseram mais voltar ao assunto.

## 9 CONSIDERAÇÕES

Um dos propósitos da Educação Infantil é o desenvolvimento democrático, a partir dos princípios de sustentação da cultura, da promoção como pessoa imersa na sociedade e na relação com ela. Importa levar em conta a cultura de colaboração. E a brincadeira faz com que educandos e educadores desenvolvam a investigação coletiva, quando o aprendizado se transforma em ação brincante, em partilha, a liderança dentro do cotidiano escolar (Pinazza, 2018). Isto porque a escola é espaço de vida coletiva, é o lugar de aprendizagem da prática social e o aprendizado em companhia de outros, sejam eles educadores e educandos, emergem multiplicidade de perspectivas de parceria como princípio que sustenta tal prática.

Importante levar em conta a formação continuada dos docentes, trazendo para sua prática a criatividade, a leveza, desde a preparação dos materiais didáticos até as reflexões em conjunto, dentro da sala de aula, o que vai fazer com que o processo de aprendizado se enriqueça por meio da democracia educativa (FERNANDES, 2022).

Espera-se que este produto traga reflexões para os educadores que se dedicam à Educação Infantil, com a possibilidade de atentar para o educador brincante, trazendo para suas vidas o ideal de buscar soluções do cotidiano da escola, como espaços, tempos, produzir materiais, para que educandos e educadores reconheçam e acessem conceitos, linguagens, relações e práticas sociais, a partir das brincadeiras.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de. Sobre brinquedos e infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.27, n.95, maio/ ago. 2006. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 12 de dezembro de 2022.
- ALVES, Daniel Cardoso. Por um pedagogo brincante: um olhar sobre o brincar no curso de pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais. **Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer** – UFMG. Belo Horizonte, v.23, n.3, set/2020. DOI: [doi.org/10.35699/2447-6218.2020.24869](https://doi.org/10.35699/2447-6218.2020.24869) 546. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/download/24869/19936/74937>. Acesso em: 14 jan. 2024.
- ANDRADE, Danilo. Conheça o ciclo das Políticas Públicas. **Jornal Politize** de 27 de junho de 2023. Disponível em: <https://www.politize.com.br/ciclo-politicas-publicas/>. Acesso em 10 jan. 2023.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1981.
- ATMAN, Raquel Zumbano. Brincando na história. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 6 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2008. p. 231-258.
- BACH, Eliane Loreni. PERANZONI, Vanesa Cauduro. A história da Educação Infantil no Brasil: fatos e uma realidade. **Revista Digital**: Buenos Aires, ano 19, n. 192, 2014. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd192/a-historia-da-educacao-infantil-no-brasil.htm>. Acesso em: 30 ago. 2023.
- BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antonio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 7 jan. 2023.
- BASTOS, Cleverson; KELLER, Vicente. **Aprendendo a aprender**. Petrópolis,RJ: Editora Vozes, 1995.
- BAUMAN, Zygmunt, 1925 - **Modernidade líquida**. Tradução, Plínio Dentzien. - Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2001.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Editora Summus, 984.
- BETTIOL, Célia Aparecida; MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches . Entre o “dito”e o “não-dito”: uma análise crítica da BNCC e do RCA para a educação infantil na Rede de Educação do Amazonas. **Debates em Educação**. Vol. 14, Número Especial, 2022
- BID (Documento). **Os primeiros anos**: O bem-estar infantil e o papel das políticas públicas. Organizado por María Caridad Araujo *et al.* em 2015 Disponível em: <https://publications.iadb.org/handle/11319/7259?locale-attribute=pt&>. Acesso em: 22 jun. 2023.

BOMTEMPO, E. Brinquedo e Educação: na escola e no lar. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v.3, n.1, p. 1-9,1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/nNLSL7TdmYvjmzdDbr4L8bL/?lang=pt&format=pdf> acesso em: 05 out. 2022.

BONAMIGO, L.R; KOLLER, S.H. Opinião de crianças quanto à influência da estereotipia sexual dos brinquedos. **Estudos de Psicologia**. 1993.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. *In*: BRASIL, MEC/SEB. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. (Org.). BEAUCHAMP. J; RANGEL, S. D; NASCIMENTO, A. R. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BORSA, Juliane Callegaro. **O papel da escola no processo de socialização infantil**. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=pt-BR&user=KElw52YAAAAAJ&citation\\_for\\_view=KElw52YAAAAAJ:738O\\_yMBCRsC](https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=KElw52YAAAAAJ&citation_for_view=KElw52YAAAAAJ:738O_yMBCRsC). Acesso em 2 jan. 2024.

BRASIL. **Declaração dos Direitos da Criança**. UNICEF. 20 de novembro de 1959. Disponível em: [https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao\\_universal\\_direitos\\_crianca.pdf](https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf). Acesso em: 2 nov. 2023.

BRASIL. Planalto. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei n. 8.069/90**. São Paulo: Editora Atlas, 1991.

BRASIL. Presidente da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 13 jul. 2023.

BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n.º 9.394 de 24 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein>. Acesso: 23 de out. 2022.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf) Acesso em: 17 mar. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB, n.º 5 de 17 de dezembro de 1998b.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol3.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol3.pdf). Acesso em: 21 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.º 1 de 7 de abril de 1999. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC; SEB, 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_ceb\\_0199.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf). Acesso em: 2 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal n.º 10.172**, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c BRASIL.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica. **PROINFANTIL**: Programa de Formação Inicial para professores em Exercício na Educação Infantil: guia geral – Brasília, 2005. 51 p. (Coleção PROINFANTIL).

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. MEC/ SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Seção 1, p. 7-12. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm). Acesso em: 21 jun. 2023.

BRASIL. **Indicações para subsidiar a construção do Plano Nacional de Educação 2011-2020**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2195-portaria-cne-10-pne-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2195-portaria-cne-10-pne-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 21 jan. 2023.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 20/2009**, aprovado em 11 de novembro de 2009b. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECEBN202009.pdf?query=INFANTIL](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN202009.pdf?query=INFANTIL). Acesso em: 3 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 5 de 17 dezembro de 2009c**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em 3 nov. 2023.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em 23 abr. 2018.

BRASIL. INEP. Plano Nacional de Educação **PNE 2014-2024** Linha de Base. 2015. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2023.

RASIL. Presidência da República. Câmara dos Deputados. **Emenda Constitucional n. 95 de 15/12/2016**. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>. Acesso em: 13 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 13.257**, de 8 de março de 2016. 2016a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm). Acesso em 22 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. BNCC - **Base Nacional Comum Curricular** – Educação Infantil. Brasília, 2018. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/educacao-infantil/>. Acesso em 10 out. 2021.

BROUGÈRE, Giles. O papel do brinquedo na impregnação cultural da criança. *In* **Brinquedo e cultura** (8a ed., pp. 40-49). São Paulo: Editora Cortez. 2010. (Obra publicada originalmente em 1992).

CORAZZA, Sandra M. **História da infância sem fim**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

COUTINHO, A. S. As políticas para a educação de crianças de 0 a 3 anos no Brasil: avanços e (possíveis) retrocessos. **Laplage em revista**, v. 3, n. 1, p. 19-28, jan.-abr. 2017. Disponível em <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/235/464>. Acesso em 9 jul. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. A judicialização da educação. **Revista CEJ**, Brasília: Centro de Estudos Judiciários, ano XIII, n. 45, p. 32-45, abr./jun. 2009. Disponível em: [www.jf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/download/1097/1258](http://www.jf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/download/1097/1258). Acesso em: 21 jan. 2023.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7.ed. – São Paulo: Editora Contexto, 2010.

DOLTO, F. **Psicanálise e pediatria**. 4.ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara-Koogan, 1988. (Trabalho original publicado em 1971).

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

DORNELLES, Leni Vieira. Cyberinfância. *In*: **Revista Crescer**. Mês de março, Ano 2006.

FIORI, E. M. 1991. Educação libertadora. *In*: E. M. FIORI. Textos escolhidos: **Educação e Política**. v. 2, Porto Alegre: Editora L&PM, p.83-95.

FRIEDMAN, A. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 2.ed. São Paulo: Editora Scritta: Abrinq, 2009.

FRIEDMANN, A.; PIORSKI, G.; SANTOS, M. F.; CRAEMER, Ute ; SAURA, S. C. ; LAMEIRAO, L. ; ECKSCHMIDT, S. ; LEITE, Ana Cláudia Arruda . Diálogos e Experiências: pontes que conectam pessoas e territórios. *In*: Renata Meirelles. (Org.). **Território do Brincar - diálogos com escolas**. São Paulo: Editora Instituto Alana, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

FROEBEL, Federico. **La educación del hombre**. Biblioteca virtual universal, 2003. Disponível em: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/88736.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2023.

FUNARI, Pedro Paulo. Aventura na História. **Jornal UOL** de 3 fev. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/VGBtgyLDrwgsM9qpPgtGP3L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 30 out. 2023.

HUIZINGA, Johan. Natureza e Significado do Jogo. *In*: HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008, p. 5-31.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; MELLO, Maria Aparecida. **QUIETAS E CALADAS**: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil. *Educação em Revista | Belo Horizonte* v.25 n.02 p.283-302 ago. 2009.

KISHIMOTO, T. M Masashi. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2002

KISHIMOTO, Masashi. M. **Jogos Infantis**: o jogo, a criança e a educação. 18. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

KISHIMOTO, Masashi. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Editora Revista, 2018.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Editora Ática, 2005.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Editora Achiamé, 1982.

KUHLMANN JR, M. A Circulação das ideias sobre a educação das crianças: Brasil início do século XX. *In*: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. (Orgs). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Editora Cortez, 2002. P. 459-501.

LARROSA, Jorge; LOPES, José; S. M. TEIXEIRA, Inês A. C. Olhar a infância. *In*: **A infância vai ao cinema**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.

MARCELINO, Nelson Carvalho. **Lazer e Educação**, 2.ed., – Campinas/SP: Editora Papyrus. 1990.

MARCHI, Rita de Cássia. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulação entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação**, 2010, , 23(1), p. 183-202.

MARCHIORI, Júlia de Assis; OLIVEIRA, Tuany de Paula. **Jogos, brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**: o que dizem os documentos oficiais? Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. Centro Universitário Barão de Mauá – Ribeirão Preto – SP. 2021. Disponível em:  
<https://dSPACEapi.baraodemaua.br/server/api/core/bitstreams/0be6a29f-087e-4d1c-b4b1-9c217d30c7f3/content>. Acesso em: 2 nov. 2023.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 8.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

MARIOTTO, R. Atender, cuidar e prevenir: A creche, a educação e psicanálise. **Estilos da clínica**, São Paulo, v.8, n.15, p.34 – 47, 2003. Disponível em:  
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v8n15/v8n15a03.pdf> Acesso em: 25 out. 2021.

MARTINS, Ligia Márcia. A Concepção de Cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Psicologia Política**. vol. 11. Nº 22. PP. 345-358. jul. – dez. 2011 345.

Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v11n22/v11n22a11.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2023.

MENDONÇA, Fernando Wolff. **Teoria e Prática na Educação Infantil**. Maringá, PR: Editora UNICESUMAR, 2013.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 391-403, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 01 jan. 2024.

MORIN, Edgar. **Resistir às incertezas é parte da Educação**: o papel da educação em tempos de crise. Entrevista ao Jornal Globo por Audrey Furlaneto em 7 junho 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/resistir-as-incertezas-parte-da-educacao-diz-edgar-morin-23723035>. Acesso em 19 jul. 2023.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder**: a conformação da Pedagogia Moderna. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

NICOLIELO, Maria Elisa; SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete; MALTA, Deise Aparecida Silva. Brincar como prática social da pequena infância em contexto de Educação Infantil: aprender para a vida. **Educação Unisinos** 23(2): 352-366, abril-junho 2019 ISSN 2177-6210 Unisinos - DOI: 10.4013/edu.2019.232.10. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/333632187\\_Brincar\\_como\\_pratica\\_social\\_da\\_pequena\\_infancia\\_em\\_contexto\\_de\\_Educacao\\_Infantil\\_aprender\\_para\\_a\\_vida](https://www.researchgate.net/publication/333632187_Brincar_como_pratica_social_da_pequena_infancia_em_contexto_de_Educacao_Infantil_aprender_para_a_vida). Acesso em: 30 jan. 2023.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Editora Educa. 2002.

NÓVOA, A. **Professores, imagens do futuro presente**. Lisboa: Editora Educa, 2009.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

OLIVEIRA, R. R. A. de.; TEIXEIRA, B. de B. Acesso à educação infantil: desafios à política municipal e a exigibilidade de seu direito. Anais... **IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação**. Porto, Portugal, 2014. Disponível em [http://www.anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT5/GT5\\_Comunicacao/RafaelaReisAzvedodeOliveira\\_GT5\\_integral.pdf](http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/RafaelaReisAzvedodeOliveira_GT5_integral.pdf). Acesso em: 13. jul. 2023.

OLIVEIRA, M. W.; SILVA, P. B. G.; GONÇALVES JUNIOR, L.; MONTRONE, A. V. G.; JOLY, I. Z. L. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. *In*: M. W, OLIVEIRA; F. R. SOUSA (Org.). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisa em educação. São Carlos: EduFSCar, p. 29-46. 2014.

PALACIOS, Jesus; COLL, Cesar; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento Psicológico e educação**: Psicologia Evolutiva. Porto Alegre: Editora Artes Médicas. 1995.

PEREIRA, Eugênio Tadeu. Situação Lúdica. In: GUERRA, Rosângela; SOUZA, João Valdir Alves (Org.) **Dicionário Crítico da Educação**. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 2014.

PESSOA, Fernando. **Poesias**. 15. ed. Lisboa: Editora Ática, 1942.

PINTO, L.M.S.M. Lazer: vivência privilegiada do lúdico. In: **O lúdico e as políticas públicas**: realidade e perspectivas. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Esportes. Belo Horizonte: PPB/SMRS, p.18-26, 1995.

PONTES, Fernando Augusto Ramos. MAGALHÃES, Maria Colino. A transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação. **Psicol. Reflex. Crit.** 16. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000100012>. Acesso em: 26 jun. 2023.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: PRIORE, Mary de (Org.) **História das crianças no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

RICHTER, Sandra R. Jogar e brincar, potência do inútil. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 15, n. 50, p. 12-16, jan./mar. 2017.

RIZZI, Leonor.; HAYDT, Regina Célia. **Atividades lúdicas na educação da criança**. São Paulo: Ática, 1998.

RILKE, Rainer Maria, 1875-1926. **Cartas a um jovem poeta**/ Rainer Maria Rilke; tradução de Pedro Süsskind. - Porto Alegre: L&PM, 2009.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Orgs.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA, Maria Silva Pinto de Moura Librandi da. O real e o imaginário no faz-de-conta: questões sobre o brincar no contexto da pré-escola. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de.; SMOLKA, A.L.B. (Org.). **A significação nos espaços educacionais**: interação social e subjetivação. Campinas: Papyrus, 1997.

ROCHA, Cristina; FERREIRA; Manuela; VILARINHO, Maria Emilia (2000). Por uma sociologia da infância ao serviço da cidadania participativa das crianças. **IV Congresso Português de Sociologia** – Sociedade Portuguesa: Passados Recentes, Futuros Próximos. 17-19 abril. Universidade de Coimbra. Portugal. 2000.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. In: ROSEMBERG, F. (Org.). **Creche** (Temas em destaque). São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1989. p. 90-103 (Publicado originalmente em 1984).

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**. São Paulo: Editora Artmed, 2000.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Editora Edipro, 2017.

SILVA, Petula Ramanauskas Santorum; LIMA, Paulo Gomes. Políticas Públicas para a Educação Infantil no Brasil: dimensões da oferta, acesso e qualidade. **Revista de Políticas Públicas**, vol. 23, n. 2, pp. 640-656, 2019.

ROUSSEL, Louis. **La famille incertaine**. Paris: Editora O. Jacob, 1989.

SILVA, Agostinho da. **Textos Pedagógicos I**, Lisboa: Editora Âncora, 2000.

SIQUEIRA, Isabelle Borges, SOUZA, Valéria Pereira de. WIGGERS, Ingrid Dittrich e Souza, O brincar na escola: a relação entre o lúdico e a mídia no universo infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. 2012, v. 34, n. 2, pp. 313 – 326. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/S0101-32892012000200005>. Acesso em: 19 nov. 2022.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 112, pp. 7-31. 2001.

SCHÖN, Donald. **Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel**. Montréal: Editora Logiques, 1993.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000, 256p.

SOARES, Leticia Cavassana. **O brincar na educação infantil: enunciações docentes em um contexto de formação continuada**. Vitória, ES: Editora Edifes, 2021. 157 p.

SOUSA, Angélica Silva; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, 2021.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p.20-25, jul. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em: 24 jun. 2023.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria como profissão de interações humanas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunez; SCHILLING, Cláudia. **A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites**. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/69mhr9WnGpWwBmbcS6prj5h/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 3 nov. 2023.

TEIXEIRA, Valéria Aparecida; SOUZA, Maria de Fátima Proença de. A importância do professor brincante na Educação Infantil. **Revista Científico Eletrônica de Ciências Aplicadas da FAIT**. Disponível em: [http://fait.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/SKvwEJQsqBrAyGT\\_2022-7-11-21-3-43.pdf](http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/SKvwEJQsqBrAyGT_2022-7-11-21-3-43.pdf). Acesso em: 12 jan. 2024.

VICTOR, Rodrigo Albuquerque de. **A judicialização de políticas públicas para a educação infantil: características, limites e ferramentas para um controle judicial legítimo**. Linha Pesquisa Acadêmica. São Paulo: Editora Saraiva, 2011.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. **A Educação Infantil e o Plano Nacional de Educação: as propostas da CONAE 2010**. Educ. Soc. 31 (112), set. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300009>. Acesso em: 01 nov. 2023.

VIGOTSKI, Lev S. Problemas de Psicología General. In: Lev S. Vigotski. **Obras Escogidas**. Tomo II. Madri: Visor. 1993.



VIGOTSKI, Lev S. Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. In: VIGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas**: Tomo III. Madri: Visor/MEC. 1995.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. 6.ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

VILAS-BOAS, Magda Lucia; ESTEVAM, Humberto Marcondes; MUNIZ, Rogério de Almeida. **Ultrapassando a Fragmentação**: pedagogia da inteireza na educação de jovens e adultos. Uberaba: Editora e Gráfica Cenecista Dr. José Ferreira, 2012.

VILAS-BOAS, Magda Lucia. BUZONI, Douglas. CARNEIRO, Cláudia. **Educação na Pandemia**: perspectivas sobre a realidade brasileira. Curitiba: Editora CRV. 2021.

XIMENES, Salomão; GRINKRAUT, Amanda. PNE: parâmetros de planejamento, efetivação e exigibilidade do direito. **Caderno Cenpec**, São Paulo. v.4, n. 1, p. 78-101. Jun. 2014.

Disponível em:

<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/272/276>. Acesso em: 21 jan. 2023.

WINNICOTT. D. W. **O brincar e a realidade**. Tradução. José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Editora Imago,1975.