UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

SILVIA CINELLI QUARANTA

O BRINCAR COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: ESPAÇO/TEMPO DE DISSONÂNCIAS, RESISTÊNCIAS E POSSIBILIDADES

Santos/SP
2024

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

SILVIA CINELLI QUARANTA

O BRINCAR COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: ESPAÇO/TEMPO DE DISSONÂNCIAS, RESISTÊNCIAS E POSSIBILIDADES

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da Universidade Católica de Santos, como exigência para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco.

Linha de pesquisa: Políticas e Práticas de Formação de Professores

Santos/SP
2024

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
Viviane Santos da Silva - CRB 8/6746

Q1b Quaranta, Silvia Cinelli

O brincar como prática pedagógica: espaço/tempo de dissonâncias, resistências e possibilidades / Silvia Cinelli Quaranta ; orientadora Maria Amélia do Rosário Santoro Franco. -- 2024.

443 f.

Tese (doutorado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2024

Inclui bibliografia

1. Brincar pedagógico. 2. Formação de Professor. 3. Educação Infantil. 4. Pesquisa-ação Pedagógica (PAPe). I. Franco, Maria Amélia do Rosário Santoro. II. Título.

CDU: Ed. 1997 - - 37 (043.2)

FOLHA DE APROVAÇÃO

O BRINCAR COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: ESPAÇO/TEMPO DE DISSONÂNCIAS, RESISTÊNCIAS E POSSIBILIDADES

_____

Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco
Membro Nato (Unisantos) – Orientadora

_____

Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida
Membro Interno (Unisantos) – Titular

_____

Prof. Dr. Alexandre Pinto Saul
Membro Interno (Unisantos) – Titular

_____

Prof. Dr. José Cerchi Fusari
Membro Externo (FEUSP) – Titular

_____

Profa. Dra. Bernadete de Souza Porto
Membro Externo (UFC) – Titular

_____

Profa. Dra. Guadalupe Corrêa Mota
Membro Interno (Unisantos) – Suplente

_____

Prof. Dr. Roberto Araújo da S. V. Rabelo
Membro Externo (Unilus) – Suplente

Ao Paulo, não há palavras que possam expressar minha gratidão por todo o seu apoio, carinho, amor e dedicação durante o percurso do doutorado e por toda a nossa vida.

AGRADECIMENTOS

Um dos aspectos do amor é ter gratidão.

(Dom Pasquale Madeo Rettore Cjiesa di S. Caterina da Siena a Magnapoli - Roma – Itália, missa realizada em 10/09/2023)

Com gratidão no coração e a certeza de que

Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o sino que tine.

E ainda que tivesse o dom de profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria (Coríntios 13,1-2).

Faço meus agradecimentos.

A Deus, por trilhar caminhos desconhecidos os quais me permitiram chegar até aqui.

À Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos sem a qual não haveria a possibilidade de cursar esta pós-graduação em Stricto Sensu.

À minha orientadora Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, pela atenção, apoio e carinho não apenas no percurso de desenvolvimento da tese, mas em toda a minha jornada acadêmica como pesquisadora desde o mestrado. Suas orientações foram preciosas.

Aos professores Dra. Maria Isabel de Almeida, Dr. Alexandre Pinto Saul, Dr. José Cerchi Fusari, Dra. Leila de Franca Soares (na qualificação), Dra. Bernadete de Souza Porto, Dra. Guadalupe Corrêa Mota e Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo

por aceitarem participar da banca examinadora e contribuírem com carinho e atenção na construção desta pesquisa.

Aos meus filhos Cauê e Thiago, por estarem ao meu lado e sempre apoiarem com muito carinho e atenção junto com minhas noras Ana Paula Constante e Marianna Sposito.

Aos meus pais, Pedro e Carmen, por tudo, sempre. Vocês são meu exemplo.

À minha irmã Sonia, por seu apoio e sempre me incentivar.

À Adriana Praxedes, pelo carinho e profissionalismo com que fez as revisões desta pesquisa.

A toda a equipe de professores e gestores da escola municipal Newton de Almeida Castro, em especial à Letícia Maria de Araújo, por permitirem que eu fizesse a Pesquisa-ação Pedagógica em sua escola e por aceitarem este desafio brincante com seriedade e atenção. Sem vocês, esta pesquisa não seria possível.

À Secretaria de Educação da Prefeitura da Estância Balneária de Praia Grande pelo apoio à realização desta pesquisa.

As minhas amigas Mari e Monise, por estarem sempre ao meu lado, apesar da distância e da correria de nossas vidas.

Ao meu querido grupo de amigos, que de alguma forma me auxiliaram nesta tese. Minha gratidão pela força e por estarem comigo apesar de muitas vezes “não estar sendo fácil...”

Aos colegas do grupo de pesquisa “Pedagogia Crítica: práticas e formação” pelo olhar amoroso e pelas discussões que possibilitaram o olhar crítico e ampliado.

À Simone Nogueira, por toda a ajuda durante todo o percurso de construção da pesquisa. Suas contribuições carinhosas abriram caminhos.

RESUMO

Esta tese acredita que *o brincar é uma necessidade pedagógica, um direito da infância e uma práxis emancipatória. T*eve como objeto de estudo o brincar pedagógico na Educação Infantil e como questão de pesquisa buscou compreender *como o professor de Educação Infantil, que atua na pré-escola, compreende e incorpora o brincar, como princípio pedagógico.* Após estudos exploratórios, pesquisa bibliográfica e uma Pesquisa-ação Pedagógica (PAPe) (Franco, 2016a) desenvolvida em uma escola de Educação Infantil (EI) localizada no município de Praia Grande (SP), no período de agosto de 2022 à julho de 2024, durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), e contando com a participação de 15 professores e uma Assistente Técnico Pedagógico (ATP), onde se buscou *ressignificar as compreensões dos professores participantes da pesquisa sobre o brincar como prática pedagógica na EI, com crianças de 4 e 5 anos de idade*, complementado pelos objetivos específicos de *compreender como os docentes concebem o brincar em suas práticas pedagógicas, com crianças que frequentam a pré-escola,* e *identificar as condições necessárias para que o brincar aconteça nas escolas como princípio pedagógico*. Os estudos referendados tiveram como principal fundamentação teórica Franco (2008; 2010; 2012a; 2012b; 2016a; 2016b; 2018a; 2018b; 2020), Freire (1996; 2011a; 2011b), hooks (2017; 2020), Sutton-Smith (2017), Kishimoto (1992; 1994; 2001; 2002a), Winnicott (2019), Malaguzzi (2016a; 2016b), Fortuna (2000; 2018; 2019a; 209b), Thiollent (2011), Barbier (2002), Betti (2013), Pimenta (2018). Esta pesquisa resultou na percepção da necessidade de ampliação do referencial teórico nas pesquisas sobre o brincar no Brasil, assim como na necessidade de uma formação continuada que permita a articulação entre a teoria e a prática, o diálogo, a escuta e a reflexão e, onde o HTPC se apresentou como um momento privilegiado de formação. A compreensão de que o brincar pedagógico escola é um espaço/tempo em que dissonâncias entre o necessário e o possível, entre espaços reais e espaços ideais e entre metas e *práxis*, bem como de resistências entre as metas e o brincar, da família, do sistema, entre outras que dificultam que o brincar aconteça na escola. Ao final, foi possível reafirmar a tese de que quando o professor, compreende o seu fazer, ele transforma sua prática, percebe as possibilidades que o brincar traz para o desenvolvimento infantil e incorpora o brincar pedagógico em sua prática.

Palavras–chave: Brincar pedagógico. Formação de Professor. Educação Infantil. Pesquisa-ação Pedagógica (PAPe).

ABSTRACT

This thesis believes that play is a pedagogical need, a childhood right and an emancipatory praxis. It has pedagogical play as object of study, and as research question, it seeks to understand how Early Childhood Education teachers, who work with the pre-school segment, understand and incorporate playing as a pedagogical principle. After exploratory studies, bibliographic research and Pedagogical Action Research (PAPe, in Portuguese) (Franco, 2016a) which took place in an Early Childhood Education school (ECE/EI) located in the municipality of Praia Grande (SP), from august 2022 to July 2024, during the Collective Pedagogical Work Schedule (HTPC), with the participation of 15 teachers and one Pedagogic Technical Assistant (ATPs/PTAs), it sought to re-signify the participants' understanding of play as a pedagogical practice in ECE, with children aged 4 and 5, complemented by the specific objectives of understanding how teachers conceive play in their pedagogical practices, with children attending pre-school, and identifying conditions that are necessary for play to take place in schools as a pedagogical principle. These studies have had the following works and authors as the main theoretical support: Franco (2008; 2010; 2012a; 2012b; 2016a; 2016b; 2018a; 2018b; 2020), Freire (1996; 2011a; 2011b), hooks (2017; 2020), Sutton-Smith (2017), Kishimoto (1992; 1994; 2001; 2002a), Winnicott (2019), Malaguzzi (2016a; 2016b), Fortuna (2000; 2018; 2019a; 209b), Thiollent (2011), Barbier (2002), Betti (2013), Pimenta (2018). As a result, the research brought the perception of the need to broaden the theoretical reference in research on play in Brazil, as well as the need for continuous education and training that makes room for the articulation between theory and practice, dialogue, listening and reflection, and where the Pedagogical Work Schedule (HTPC) presented itself as a privileged moment for training. Understanding that pedagogical play is a space/time in which there are dissonances between what is necessary and what is possible, between real and ideal spaces and between goals and praxis, as well as resistance between goals and play, from the family, the system, among others that make it difficult for play to happen at school. In the end, it was possible to reassert the thesis that when teachers understand what they do, they change their practice, they recognize the possibilities through which play can bring for child development and incorporate pedagogical play into their practice.

Key-words: Pedagogical Play. Teacher Training. Childhood Education. Pedagogical Action Research (PAPe).

RESUMEN

La tesis a seguir considera que el partido suele ser una necesidad pedagógica, un derecho infantil y una praxis emancipadora. Su objeto de estudio fue el juego pedagógico en Educación Infantil y como pregunta de investigación se buscó comprender cómo el maestro de Educación Infantil, que trabaja en educación infantil, entiende e incorpora el juego, como principio pedagógico. Luego de estudios exploratorios, investigación bibliográfica y una Investigación Acción Pedagógica (PAPe) (Franco, 2016a) que se desarrolló en una escuela de Educación Infantil (IE) ubicada en el municipio de la ciudad de Praia Grande (SP), de agosto de 2022 a julio de 2024, a lo largo de la Jornada Colectiva de Trabajo Pedagógico (HTPC), y con la participación de 15 docentes y un Asistente Técnico Pedagógico (ATP), donde buscamos resignificar las comprensiones de los docentes participantes de la investigación sobre el juego como práctica pedagógica en IE, con niños de 4 y 5 años, complementados con los objetivos específicos de comprender cómo los docentes conciben el juego en sus prácticas pedagógicas, con niños que asisten a preescolar, e identificar las condiciones necesarias para que el juego suceda en las escuelas como principio pedagógico. El principal fundamento teórico de los estudios evaluadoshan sido Franco (2008; 2010; 2012a; 2012b; 2016a; 2016b; 2018a; 2018b; 2020), Freire (1996; 2011a; 2011b), hooks (2017; 2020), Sutton-Smith (2017), Kishimoto (1992; 1994; 2001; 2002a), Winnicott (2019), Malaguzzi (2016a; 2016b), Fortuna (2000; 2018; 2019a; 209b), Winnicott (2019), Malaguzzi (2016a y b), Fortuna (2000, 2018, 2019a, 2019b), Thiollent (2011), Barbier (2002), Betti (2013), Pimenta (2018). La investigación resultó en la percepción de la necesidad de ampliar el marco teórico en las investigaciones sobre el juego en Brasil, así como la necesidad de una formación continua que permita la articulación entre teoría y práctica, diálogo, escucha y reflexión y, donde se presentó el HTPC como momento privilegiado de formación. La comprensión de que jugar es un espacio/tiempo en el que hay disonancias entre lo necesario y lo posible, entre espacios reales y espacios ideales y entre metas y praxis, así como resistencias entre metas y juego, desde el la familia, el sistema, entre otros que dificultan que se pueda jugar en la escuela. Al final, se logró reafirmar la tesis de que cuando el maestro comprende lo que hace, transforma su práctica, se da cuenta acerca de las posibilidades que el juego trae para el desarrollo infantil e incorpora el juego pedagógico a su práctica.

Palabras clave: Juego pedagógico, Formación de profesores. Educación Infantil. Investigación Acción Pedagógica (PAPe).

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Escolas municipais por segmento 241
Tabela 2 - Alunos matriculados na Rede Municipal de Praia Grande 242
Tabela 3 - Professores da rede municipal de ensino de Praia Grande 243
Tabela 4 - Organização dos horários de HTPC em 2024 273
Tabela 5 - Encontros realizados no segundo momento da pesquisa 277

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Jogos Infantis 178
Figura 2 - Complexo onde se localiza a escola 246
Figura 3 - Folder enviado aos pais e responsáveis com a programação da última sexta-feira do mês em 2022.....249
Figura 4 - Principais diferenças entre as pesquisas de Glaser e Strauss e Strauss e Corbin.....279
Figura 5 - Critérios de qualidade em pesquisas qualitativas 282
Figura 6 - Padrão de acabamento das escolas públicas municipais de Praia Grande 307
Figura 7 - Layout sugerido para as salas de atividades do grupo D.....312
Figura 8 - Modelos de conjunto de cadeiras e carteiras indicados pelo FNDE. 313
Figura 9 - Layouts sugeridos para a sala de multiuso / multimeios / brinquedoteca315
Figura 10 - Layouts sugeridos para o espaço para alimentação 316

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - O brincar percebido nas teses com base teórica em Vygotsky 50
Quadro 2 - O brincar percebido nas teses que **não tem** base teórica em Vygotsky 54
Quadro 3 – Teoria psicogenética - estágios 88
Quadro 4 - Perspectiva dos responsáveis em relação às atividades 195
Quadro 5 - Relato dos professores participantes da pesquisa sobre a expectativa de alfabetização e a incompreensão sobre o brincar dos responsáveis 196
Quadro 6 - Principais diferenças observadas nas Resoluções CNE/CP nº 02/2015, CNE/CP nº 02/2019, CNE/CP nº 04/2024 222
Quadro 7 - Cronograma dos encontros realizados na primeira etapa da pesquisa.257
Quadro 8: Modelo de como foi organizada a primeira Codificação Aberta 296

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPEd - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

ATP – Assistente Técnico Pedagógico

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno

DCNs-Formação - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

EDIJ - Educadores do Desenvolvimento Infanto-Juvenil

EI – Educação Infantil

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GT - *Grounded Theory*

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IDEI – Índice de Desenvolvimento da Educação Infantil

IES – Instituto de Educação Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Base

MP - Ministério Público

PAPe – Pesquisa-ação Pedagógica

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

SEDUC – Secretaria de Educação

SME - Secretaria de Municipal de Educação

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

U.E. – Unidade Escolar

Unesco - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

Unisantos – Universidade Católica de Santos

WoS - Web of Science

ZDI - Zona de Desenvolvimento Iminente

SUMÁRIO

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS 1

INTRODUÇÃO 19

1. DESVELANDO O MUNDO DO BRINCAR NA ESCOLA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS E OS DOCUMENTOS OFICIAIS? 35

1.1 O Estado da Questão 36

1.2 Um olhar para a didática 39

1.3 Análise das leituras 46

1.3.1 Um olhar para a teoria 47

1.3.2 Outras percepções sobre o Estado da Questão do brincar 56

1.4 O brincar e os documentos oficiais 59

1.4.1 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) 61

1.4.2 Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - Volume 1 e 2 66

1.4.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) 69

1.4.4 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 70

1.5 As Secretarias Municipais de Educação (SME) e o brincar 73

2. O BRINCAR 76

2.1 O que é o brincar? 78

2.2 O brincar e seus teóricos 83

2.2.1 Os teóricos do brincar um olhar a partir da Psicanálise e da Psicologia 84

2.2.2 A escola russa do brincar 101

2.2.3 O brincar a partir das teorias pedagógicas 120

2.2.4 Um olhar Brasileiro para o brincar 147

2.3 Uma teoria sobre o fenômeno do brincar 154

2.3.1 O brincar nesta tese 160

2.4 Os modos de brincar 163

3. A CRIANÇA E O BRINCAR 173

3.1 A criança aprendiz 182

3.1.1 Aprendizagem, neurociência e o brincar ... 183

3.2 O desenvolvimento da criança pelo brincar ... **187**

3.3 A percepção dos pais e da sociedade sobre o brincar ... **193**

4. O BRINCAR COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA ... **199**

4.1 O *brincar pedagógico*: a aula lúdica ... **206**

5. O BRINCAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: MUITOS CAMINHOS A SEREM PERCORRIDOS ... **215**

5.1 As Resoluções para a formação do professor: caminhos que ainda estão sendo trilhados ... **217**

5.2 A formação de professores para a Educação Infantil: caminhos difíceis ... **225**

5.3 A formação dos professores para o brincar: caminhos ainda pouco explorados ... **228**

CAPÍTULO 6 – PESQUISA-AÇÃO PEDAGÓGICA (PAPE): UMA PESQUISA COM CAMINHOS NEM SEMPRE LINEARES ... **233**

6.1 A Pesquisa-Ação Pedagógica ... **234**

6.2 O Comitê de ética ... **239**

6.3 O cenário e os atores da pesquisa ... **240**

6.3.1 A escola lócus da pesquisa ... 243

6.3.2 O grupo de professores ... 248

6.4 A realização da pesquisa ... **256**

6.4.1 A primeira etapa 2022 ... 257

6.4.2 A segunda etapa - 2024 ... 270

6.4.3 Uma possibilidade de análise: a Grounded Theory (GT) ... 278

6.4.3.1 Tipos centrais de análise dos dados no método da GT ... 284

CAPÍTULO 7 – O BRINCAR PEDAGÓGICO: ESPAÇO TEMPO ENTRE DISSONÂNCIAS, RESISTÊNCIAS E POSSIBILIDADES ... **289**

7.1 O *Brincar pedagógico*: um espaço/tempo ... **299**

7.2 O *brincar pedagógico*: espaço/tempo de dissonâncias ... **301**

7.2.1 O brincar pedagógico: espaço/tempo de dissonâncias entre o necessário e o possível ... 301

7.2.1.1 O brincar pedagógico: as dissonâncias entre os espaços reais e os espaços ideais 309
7.2.2 O brincar pedagógico: espaço/tempo de dissonâncias entre metas e práxis 320

7.3 O *brincar pedagógico*: espaço/tempo de resistências. **326**
7.3.1 Entre as metas e o brincar, como resiste o professor 327
7.3.2 Outras resistências que dificultam que o brincar aconteça na escola 334

7.4 O *brincar pedagógico*: espaço/tempo de possibilidades **338**
7.4.1 *O brincar pedagógico: espaço/tempo de aprendizagem para a criança* 339
7.4.2 *O brincar pedagógico: espaço/tempo de possibilidades de uma práxis brincante* 348
7.4.3. A percepção das dificuldades do professor para que o brincar aconteça 354

CONSIDERAÇÕES FINAIS **360**

REFERÊNCIAS **373**

APÊNDICE **400**

Apêndice A – TCLE: Professor **401**

Apêndice B – TCLE: Coordenação Pedagógica (ATP) **404**

Apêndice C – TCLE: Pais ou responsáveis **407**

Apêndice D – TALE: crianças **409**

Apêndice E: escolha dos codinomes **412**

Apêndice F - Letra da música 1º encontro **414**

Apêndice G - Texto entregue no 1º encontro e lido no 3º encontro **415**

Apêndice H - Texto entregue no 3º encontro e lido no 4º encontro **418**

Apêndice I - 9º encontro - texto: Domingo. **420**

Apêndice J - Quadro com a leitura vertical e horizontal da pesquisa **422**

Apêndice K - Carta aos professores **423**

Apêndice L – Codificação aberta: 1º encontro **424**

Apêndice M – Codificação aberta: primeira análise **425**

Apêndice N - 9º Encontro: Anotação - falas dos professores (matutino) **426**

Apêndice O - 9º Encontro: Anotação - falas dos professores (vespertino) **427**

Apêndice P - Diário de bordo: final da primeira etapa **428**

Apêndice Q - Tabelas e quadros das pesquisas sobre o brincar **431**

Apêndice Q1 - Trabalhos apresentados nas ANPED - marco temporal 2015-2021 431

Tabela 1 - Palavras-chave - quantitativos 431

Quadro 1 - Pareamento com as palavras-chave da tese - autores 431

Apêndice Q2 – Artigos base de dados da *Scielo* - Marco temporal 2012-2021 433

Tabela 2 - Palavras-chave - quantitativos 433

Quadro 2: Artigos que se encaixam na temática da pesquisa 434

Apêndice Q3 – Pesquisa CAPEs - Marco temporal 2012-2021 435

Tabela 3: Teses e dissertações - quantitativo 435

Quadro 3a: Teses 436

Quadro 3b: palavras-chave Lúdico e Educação Infantil 437

Apêndice Q4 - Pesquisa BDTD - Marco temporal 2012-2021 438

Tabela 4: teses e dissertações - quantitativos 438

Quadro 4a - palavras-chave Lúdico, Educação Infantil e formação de professores 439

Quadro 4b: palavras-chave Didática, Educação Infantil e Brincar 440

Apêndice R – Conceito de brincar – Lev Vygotsky **441**

Apêndice R1 – Aporte teórico baseado em Vygotsky 441

Apêndice R2 – Autores sem aporte teórico em Vygotsky 441

ANEXO **442**

Anexo 1 - Parecer consubstanciado do CEP **443**

Introdução

Criança que não brinca não é criança. Adulto que não brinca perdeu para sempre a criança que existe dentro dele. Edifiquei minha casa como um brinquedo e brinco nela de manhã à noite.

Pablo Neruda. Confesso que Vivi — Memórias, 1978, s/p.

Por que enxerguei isso, dentre tantas coisas que estavam acontecendo?

Vasconcelos, 2016, p. 283

INTRODUÇÃO

Por que o brincar? Diante de tantos temas que poderia ter escolhido me dedicar a estudar em um doutorado escolhi um tema controverso que é percebido como algo simples, fácil, que a maioria das pessoas acredita conhecer, e até conhecem, mas sob qual perspectiva?

O brincar, pelo olhar da pesquisa científica, apresenta-se de modo muito complexo, por sua polissemia; pela origem epistemológica das teorias que lhe dão aporte: psicologia, psicanálise, pedagogia; pelas ciências que o estudam: Sociologia, Psicologia, Médicas, Neurociências, Pedagogia, entre outras; pelas diferentes retóricas que tentam explicar o brincar (Sutton-Smith, 2017); pelas diferentes características que pode apresentar de acordo com o local, idade, motivo dos participantes em brincar.

Pesquisar o brincar se mostrou complexo.

Brincar é um fenômeno imenso e neste sentido, irei me apropriar de um exemplo de Magda Soares, em uma palestra na ANPED Sudeste, realizada na Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ) em 2014 na qual ela compara a educação a um elefante, que por ser demasiadamente grande, não nos permite enxergá-la em sua totalidade, possibilitando que se veja apenas parte dela. O mesmo acontece com o brincar que, por sua ambiguidade (de referência, do referente, da intenção, do sentido, da transição, da contradição, de significado) (Sutton-Smith, 2017) e por tudo o que foi estudado durante a elaboração desta tese, é um elefante, um fenômeno que dificilmente conseguirá ser conceitualizado e explicado de forma definitiva.

O fator desencadeante para esta pesquisa foi uma constatação que obtive pela pesquisa de mestrado (Quaranta, 2015) de que nem o professor de Educação Física nem o Pedagogo reconheciam o brincar como uma prática pedagógica. Esta simples verdade, instigou-me a procurar compreender os motivos de tal ausência da significação que aos meus olhos, como professora de Educação Física e Pedagoga, soa natural quer seja na quadra ou em sala de aula. Sou levada a crer que minha

formação e vivências estejam relacionadas à minha percepção do brincar com naturalidade.

Venho de uma família brincante: meu bisavô era baloeiro[1], tive um tio-avô palhaço de circo, outro era dono de parque de diversão, meu avô tocava violão com os amigos em casa. Uma família de muitas festas, brincadeiras e jogos. Lembro dos meus avós passando as noites de Natal e ano novo jogando *Buraco*[2], rindo e se divertindo muito.

Quando criança brinquei muito na rua, no sítio dos tios, em casa com os primos, minha irmã e minha mãe e, adulta, escolhi ser professora, o que solicitou resistência, por minha família considerar que eu deveria ter uma outra profissão que me trouxesse melhores possibilidades profissionais. Hoje sou professora de Educação Física, Pedagoga e Psicopedagoga, atividades profissionais que solicitam um olhar diferenciado em especial para o brincar e me auxiliaram a me constituir uma professora-pesquisadora.

Analisando minha trajetória vejo um diferencial na minha formação em Educação Física, onde tive professores que possibilitaram este olhar diferenciado para o brincar, dentre os quais destaco o professor Luciano Nardelli (Recreação) e a professora Marilda Gioeilli Torres de Carvalho (Educação Física Infantil).

Ao escrever esta introdução, revi anotações que guardo destas disciplinas e me lembrei de algumas orientações básicas destes professores, como a de que *a criança não é objeto de imitação do professor, ele deve ter a possibilidade de criação, de explorar o movimento, o jogo, a brincadeira, o momento que está vivenciando*. Lembrei-me também dos nomes de dois livros que tive que ler na disciplina de Educação Física Infantil que foram minha base teórica no início da carreira como professora na escola: Educação Psicomotora, de Jean Le Boulch (1982) e

[1] Soltar balões em festas juninas e outros eventos era uma tradição que mobilizava e encantava as pessoas independentemente da idade. A partir da Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998, esta prática foi proibida em áreas urbanas ou qualquer tipo de assentamento humano, pelo risco de provocar incêndios em florestas ou demais formas de vegetação. Além do risco para aviões e fábricas. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9605.htm. Acesso em: 21.ago.2023.

[2] Um tipo de jogo de cartas também conhecido como biriba, canastra, no qual se pode jogar em duplas, trios ou quartetos.

Aprendizagem motora, de Richard Magill (1984). Estas obras me ensinaram a olhar para a criança e suas especificidades.

Durante o período que ministrei aula como pedagoga para crianças de 4 anos de idade, procurei trazer o olhar da Educação Física para a sala de aula e foi uma experiência muito interessante e transgressora uma vez que, mesmo estando dentro de uma escola pertencente a um grande conglomerado educacional do país, em minhas turmas, o brincar de diferentes formas e o estímulo a curiosidade sempre estiveram presentes. Transgredi ou resisti, ou resisti e transgredi o sistema. Quando saí deste círculo limitante de desenvolvimento, estava mais fortalecida sobre o estudo e o conhecimento serem formas de resistência que possibilitam, dentro de condições que nos cerceiam, encontrar brechas para novos caminhos.

Na pesquisa de mestrado estudei os dilemas, as dificuldades e as possibilidades da presença do professor de Educação Física, na Educação Infantil, uma vez que de acordo com a LDB nº 9394/96 (Brasil, 1996), o professor polivalente pode ministrar o componente curricular de Educação Física e Arte para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, anos iniciais. A formação em mestre me abriu caminho para um convite da secretária de educação para que eu assumisse o cargo de Chefe de Seção da Educação Infantil, dentro da Secretaria de Educação de Praia Grande (SP) e alguns meses depois, assumisse o cargo de diretora de Divisão de Educação Infantil[3], onde permaneci até janeiro de 2021.

Enquanto estive nos cargos, sempre sustentei a ideia de que o aprendizado da criança pequena deveria acontecer de forma dinâmica, sem a necessidade de adestramento, da escrita de letras, em um processo de alfabetização de forma tradicional, principalmente no momento da pandemia de Coronavírus[4] (Covid-19) (2020-2021) quando o brincar ganhou um destaque ainda maior em minha atenção e

[3] A atribuição principal do cargo era de coordenar toda a parte pedagógica deste segmento do município, permanecendo durante o ano de 2016. No início de 2017 houve uma reestruturação de cargos e fui convidada a assumir a Divisão de Educação Infantil e nesse cargo, além do pedagógico, também assumi funções administrativas. Permaneci nesta função até janeiro de 2021.

[4] A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, com alto grau de transmissibilidade global. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia, indicando o afastamento social a partir de então; em 5 de maio de 2023, Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o fim da Emergência de Saúde Pública referente à COVID-19 Disponível em: https://portal.fiocruz.br/coronavirus/perguntas-e-respostas. Acesso em: 21.ago.2023.

defendi atividades lúdicas e brincantes para os crianças de 4 e 5 anos de idade que frequentavam a pré-escola em escolas públicas do município.

Quando se iniciaram as *lives* com orientações sobre como deveria ser o ensino remoto, durante o período de suspensão das aulas devido a pandemia de Covid-19, que na época ocorreram de forma frequente, o trabalho de forma lúdica, de se brincar com as crianças e de se ensinar brincando foi extremamente valorizado.

Ao iniciar as atividades remotas para as crianças da pré-escola, existia o temor de que os pais, que em sua grande maioria não possuem a formação e conhecimento dos processos pedagógicos de ensino e aprendizagem, tornassem-se ansiosos por fazer com que a criança realizasse as atividades propostas e acabassem tornando o momento da lição uma tortura (caso a criança se recusasse ou apresentasse uma dificuldade maior do que o esperado), fazendo com que a sensação fosse de punição e não de alegria.

Por este motivo, foi decidido pelo grupo de Assistentes Técnico Pedagógico (ATP[5]), com apoio da Secretaria de Educação, embasados em todas as leituras realizadas e *lives* assistidas, que as atividades para as crianças da pré-escola seriam lúdicas e que não haveria a preocupação com o ensino de letras e números. O importante, para aquele momento, era garantir uma proposta que desenvolvesse outras habilidades na criança, como criatividade, atenção, concentração e coordenação motora. Por este motivo, a proposta foi de enviar lições em forma de brincadeiras e atividades lúdicas.

Quando as primeiras atividades foram enviadas, houve o questionamento de muitos pais que esperavam atividades *de verdade* e não apenas *brincadeiras* para seus filhos. Muitos chegaram a dizer que faltava competência da equipe técnica para elaborar as atividades das crianças e que as *atividades propostas não serviam para nada, pois brincar não era aprendizado*.

Para estas situações foram utilizadas argumentações técnicas sobre quem era o especialista em educação e lembrei de Monteiro (2014) sobre as representações sociais dos pais e mães de crianças que frequentam a Educação Infantil em escolas

[5] ATP é a designação dada aos coordenadores pedagógicos, no município de Praia Grande, SP.

públicas e suas expectativas quanto a alfabetização e de Freire e Guimarães (1982, p.47) ao dizer que seria a partir da brincadeira, que as crianças “poderiam compreender a razão de ser das próprias coisas”.

Essa vivência me fez perceber que a pressão dos pais era por um idealismo, por uma concepção de escola que vem de sua subjetividade, na qual a boa escola é aquela que ensina as letras e os números e não aquela que ensina a ler o mundo e, que possibilita a criança brincar, descobrir.

Infelizmente, apesar das ATPs orientarem proporcionar atividades lúdicas que desenvolvessem as habilidades necessárias ao desenvolvimento da criança, muitos professores enviaram atividades tradicionais que agradavam aos pais.

Ao analisar os motivos da dificuldade de aceitação, vejo uma falha na forma como a proposta foi colocada em prática. Oliveira (2002, p.181) propõe a necessidade de os pais conhecerem e discutirem “os objetivos da proposta pedagógica e os meios organizados para atingi-los”, e isso não foi feito, nem com os responsáveis e nem com os professores. Mediante a necessidade de uma solução rápida para suprir a impossibilidade da presença física das crianças na escola devido a pandemia, as atividades foram enviadas, sem tempo para discussão e conscientização.

Outro ponto que demandou um certo tempo para ser percebido foi a questão do material de apoio utilizado nas escolas municipais. Quando comparada a proposta da Educação Infantil (Infantil I e II) com a proposta do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, percebo que as crianças repetiam nestes quatro anos, praticamente as mesmas atividades.

Neste momento questionei-me sobre o adestramento, a repetição de conteúdos ano após ano e a falta de motivação e, em função de tal *insight* pensei: “Meu Deus, o que estamos fazendo com nossas crianças, elas passam quatro anos fazendo as mesmas coisas!” Infelizmente a pandemia de Coronavírus e as mudanças feitas pelos governos a cada nova gestão não permitiram que esse olhar fosse discutido com os ATPs da Educação Infantil de forma mais clara e efetiva.

Todas estas experiências e reflexões fizeram com que o brincar na Educação Infantil passasse a ser algo de fundamental importância para mim, dentro do processo

educativo e para tal, fez-se necessário pensar como, dentro de um sistema que cada vez mais pensa em adestramento do ser humano e em seu valor produtivo, transformar este segmento da educação brasileira em um momento de desenvolvimento da curiosidade epistemológica (Freire, 1996) poderá fazer diferença.

Ao tecer reflexões sobre a Educação Infantil, no município de Praia Grande/SP, questionei-me: o que aconteceu para que, mesmo estando a frente da Educação Infantil no município por quatro anos, não tenhamos conseguido modificar o pensamento majoritário de antecipação de conteúdos e de preparação para o Ensino Fundamental que estão presentes nas escolas da Educação Infantil? Franco (2008b, 2010) respondeu minhas inquietações ao afirmar que *ninguém muda por decreto*, para que se modifique um pensamento há necessidade de conscientização e formação e isso demanda tempo.

Há tanta preocupação e cobrança em alfabetizar, em fazer com que as crianças leiam, escrevam e façam contas que se esquece que existem *pré-requisitos* que são essenciais para a aquisição dessas habilidades; assim como ninguém corre se não souber andar, a escrita e a leitura também necessitam que sejam desenvolvidas a atenção, concentração, coordenação motora fina, óculo-manual, maturidade neurológica e motora para que possam ocorrer. Fatores emocionais que influenciam os sentimentos e as emoções também fazem parte do processo e não podem ser desconsiderados.

Essa antecipação que faz com que o processo de alfabetização aconteça de forma cada vez mais precoce tem levado a criança ao adestramento e não a descoberta de suas possibilidades e do olhar para o mundo que a rodeia com o olhar de curiosidade, com o olhar de pesquisador característico da infância, e faz com que os *por quês* sejam substituídos por *preste atenção*.

A proposta pedagógica que defendia frente a chefia da Educação Infantil (EI), e que defendo até hoje, é a de ludicidade, de brincadeiras, mas não somente a brincadeira livre, de faz de conta, defendo um brincar que chamo de brincar pedagógico, um brincar com direção pedagógica, que é a possibilidade de o professor, dentro de sua prática pedagógica, realizar as atividades de forma lúdica,

transformando sua aula em um momento de ludicidade, na qual se oportuniza à criança criar, explorar, discutir possibilidades.

Onde o professor “resigna-se a respeitar o rumo, o fim que tomará a atividade, admitindo seu componente aleatório, a dimensão de autonomia e mesmo sua improdutividade no âmbito da economia social ou pedagógica dos conteúdos” (Fortuna, 2000, p.163) não se portando como mandatário da situação, mas sim um instigador na solução de problemas, aquele que dá direção pedagógica, mas não dirige o fazer da criança, transformando sua aula em um momento de ludicidade.

Coloco como exemplo de um brincar pedagógico, a solicitação do professor para que a criança imite um coelho. O professor não dará exemplos de imitação, não mostrará imagens ou vídeos, ele permitirá que a criança, dentro de seu repertório motor, cognitivo, criativo, expresse o movimento. Não haverá o certo ou o errado, pois todas as formas apresentadas serão o modo de como a criança percebe o animal. Caberá ao professor, neste momento, observar o que está acontecendo e instigar, desafiar, a criança a pensar nas diferentes possiblidades de se brincar imitando o coelho, perguntando a criança o que a levou a representar o coelho daquele modo. De onde vem o seu repertório?

O brincar pedagógico necessita ter um olhar diferenciado, pois, infelizmente, o que se observou em muitas pesquisas é que o brincar que se espera na escola é o mesmo que se tem nas clínicas de psicologia e em outros locais não escolares, olhado a partir de uma única teoria, mas como pode um fenômeno de tão amplo aspecto ser definido a partir de uma única perspectiva?

Ao olhar para diversos teóricos que pesquisaram o brincar, ciente de que muitos outros pesquisaram e ainda pesquisam o tema brincar, o brincar que guiará esta tese é aquele que representa a atividade-guia da criança (Vygotsky, Leontiev, Elkonin), que se manifesta de diferentes formas, de acordo com cada faixa etária (Piaget, 1964), uma atividade séria e importante para o conhecimento do que é ser criança, uma ferramenta que a auxilia a encontrar e exercer seu papel na sociedade, não podendo ser visto como algo trivial (Fröebel), que necessita se desenvolver em um ambiente educacional onde os espaços, o mobiliário e dos materiais favorecessem a construção, a criação e a investigação ativa da criança (Dewey), permitindo que ela

possa mover-se sem a preocupação com a imobilidade e o silêncio (Montessori, 1971), que caracterize a sala de aula como um ambiente de experimentação, com atividades lúdicas que motivem a criança a aprender (Freinet) e com um professor que tenha um espírito brincante, que utilize em suas aulas as possibilidades apresentadas pelo jogo, como a imaginação, o raciocínio, a expressão, a relação com o outro e consigo mesmo em processos de ensino-aprendizagem (Fortuna, 2018, 2109a).

A partir de uma perspectiva da Pedagogia Crítica, a qual solicita diferentes olhares para um mesmo ponto, não aceita o que está posto, procura novos caminhos e possibilidades e abre as portas para um querer mais, de busca, de acreditar que tudo pode ser melhor e, neste momento, busquei aporte em Paulo Freire, Maria Amélia do Rosário Santoro Franco e bell hooks.

O brincar *pedagógico*, desenvolvido na forma de uma aula lúdica "requer e resulta em uma nova composição dos saberes que se contrapõe à forma hegemônica, rígida e hierarquizada que separa e opõe aprender e brincar" (Fortuna, 2019a, p.7). Afinal, aprender não precisa ser um processo em que a criança fica sentada e o professor fica à frente demonstrando sua sabedoria.

É possível uma pedagogia da infância que valorize o brincar, que perceba as crianças pequenas[6] que estão na Educação Infantil e na fase da pré-escola como diferentes daquelas que frequentam as escolas de Ensino Fundamental e por isso, necessitam de uma pedagogia e uma didática diferenciadas.

Quando se fala em brincar é necessário compreender o conceito de que as formas de brincar são manifestações culturais e que a forma como este fenômeno é visto pela cultura ocidental é diferentes da cultura oriental (Sutton-Smith, 2017), por este motivo é necessário deixar claro que o brincar apresentado nesta tese terá como referência à cultura ocidental[7], uma vez que todos os autores aqui citados pertencem

[6] Neste texto, não haverá referência alunos, mas sim a crianças, mesmo reconhecendo que para muitos, "se frequentam escola, são alunos" (Mello, 2015, p.3), na Educação Infantil este pensamento e não se reverbera, pois nos espaços da Educação Infantil encontramos crianças, crianças muito pequenas e crianças pequenas, mas crianças, com especificidades que necessitam ser observadas. O termos aluno será mantido em citações diretas e indiretas e em momentos que se referem à Educação Básica.

[7] Reconheço que dentro da cultura ocidental existem outras culturas, como a indígena, a quilombola, a ribeirinha, as de matrizes africanas e muitas outras, porém, falar de todas é impossível em uma única

a este modelo de sociedade e as bases culturais que serviram de parâmetros para a construção do pensamento e conclusões das teses as quais a pesquisadora tem convívio também se refere a esta cultura.

Não serão encontradas grandes críticasà sociedade capitalista e neoliberalista nesta tese, uma vez que o brincar como um fenômeno de grande importância para a sociedade humana tem origens mais remotas. Como se vê em uma discussão entre Sócrates e *Clárisses*, a respeito do homem adulto, quando o segundo se posiciona da seguinte forma “de outro lado, quando se ouve um homem falar mal ou o vemos brincando, fica ridículo, degradado e digno de açoites” (Kohan, 2003, p.23).

O ato de brincar na sociedade aristocrática grega, se refere a crianças, mulheres, estrangeiros e escravos que são vistos como seres inferiores em relação ao cidadão (homem adulto), ou seja, o brincar não se relaciona ao homem adulto e sério, ele é relacionado a um ato infantil, inferior, de pouca seriedade ou importância. Mas não há neutralidade, como diz Paulo Freire (1996).

> O que devo pretender não é a neutralidade da educação, mas o respeito, a toda prova, aos educandos, aos educadores e às educadoras. O respeito aos educadores e educadoras por parte da administração pública ou privada das escolas; o respeito aos educandos assumido e praticado pelos educadores não importa de que escola, particular ou pública. É por isso que devo lutar sem cansaço. Lutar pelo direito que tenho de ser respeitado e pelo dever que tenho de reagir a que me destratem. Lutar pelo direito que você, que me lê, professora ou aluna, tem de ser você mesma e nunca, jamais, lutar por essa coisa impossível, acinzentada e insossa que é a neutralidade. Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mais hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? “Lavar as mãos” em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele. Como posso ser neutro diante da situação, não importa qual seja ela, em que o corpo das mulheres e dos homens vira puro objeto de espoliação e de descaso? (Freire, 1996, p.112-113).

A não neutralidade da defesa de uma Educação Infantil forte, que veja a criança em seus diferentes contextos social, cultural, emocional, econômico na defesa de uma

---

tese, por este motivo, o foco será para o brincar que é uma característica da infância, independentemente de sua origem, gênero, etnia.

escola pública forte e justa, que possibilite desenvolver nas crianças possibilidades de ser mais, para que no futuro tenhamos uma sociedade melhor, mais justa e igualitária.

A defesa do brincar, como um fenômeno que abre possibilidades ao desenvolvimento da criança em seus diferentes aspectos, a luta e a esperança de que a sociedade ocidental contemporânea que, na maioria das vezes, continua a ver o brincar pela mesma ótica da Grécia antiga, consiga retirar o véu que coloca sobre o brincar, não apenas da criança, mas de toda a sociedade e da escola e passe a vê-lo como um potencializador das capacidades humanas, como algo que pode transformar e contribuir para uma sociedade melhor, uma vez que *"*se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode*"* (Freire, 1996, p.112).

Assim, por todos os motivos anteriormente apresentados, a tese que guiou este estudo foi a de que quando o professor compreende o seu fazer, transforma sua prática, percebe as possibilidades que o brincar traz para o desenvolvimento infantil e incorpora o brincar pedagógico em sua prática. Acredito que o *brincar é uma necessidade pedagógica, um direito da infância e uma práxis emancipatória.*

A questão problema que permeou a escrita desta tese procurou refletir sobre *como o professor de EI que atua na pré-escola compreende e incorpora o brincar, como princípio pedagógico, em sua prática docente?*

O objetivo que me guiou na busca por respostas ou por orientações foi como *ressignificar as compreensões dos professores participantes da pesquisa sobre o brincar como prática pedagógica na EI com crianças de 4 e 5 anos de idade.* Não obstante, outros se fizeram presentes tanto para complementar os processos reflexivos como para buscar respostas em autores que anteriormente já haviam realizado estudos sobre este mesmo assunto e são eles: *compreender como os docentes concebem o brincar em suas práticas pedagógicas com crianças que frequentam a pré-escola* e *identificar as condições necessárias para que o brincar aconteça nas escolas como princípio pedagógico*.

Uma vez compreendido o objetivo da pesquisa no que tange a tese proposta e a questão problema, este trabalho foi organizado em sete capítulos cuidadosamente arquitetados com base teórica da seguinte forma:

- Capítulo 1 - **Desvelando o mundo do brincar na escola: o que dizem as pesquisas e os documentos oficiais?:** este capítulo propõe identificar e analisar como o brincar é desenvolvido dentro das escolas de Educação Infantil e a formação continuada requerida ao professor para esta atividade e para a didática. Para tanto foram realizadas pesquisas para a elaboração do Estado da Questão na Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação (ANPED), na plataforma de pesquisa de artigos científicos *Scielo* e em duas bibliotecas, o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BTDT). Na busca por conhecer o mundo do brincar, neste capítulo também foi analisado como o brincar se apresenta no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998a; 1998b; 1998c), nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - volume 1 e 2 (Brasil, 2006a; 2006b), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018a). O capítulo finaliza com o olhar dos pais e da sociedade para o brincar dentro da escola. Os principais aportes teóricos para as discussões do capítulo foram Sutton-Smith (2017), Huizinga (2019), Kishimoto (1996; 2001), Winnicott (2019), Kramer, Nunes e Corsino (2011), além das teses que compuseram o Estado da Questão.

- Capítulo 2 - **O que é o brincar?** o capítulo iniciou com a conceitualização do termo brincar e sua polissemia, seguida da apresentação dos diferentes modos que o brincar foi percebido ao longo da história. A seguir, foram apresentados alguns teóricos que estudaram o brincar em suas pesquisas sob diferentes perspectivas: Sigmund Freud, Jean Piaget, Lev Semionovitch Vygotsky, Daniil Elkonin, Aleksei Leontiev, Valeryia Mukhina, Henry Wallon e Donald Winnicott por seus estudos na linha psicológica e psiquiátrica; Jean Jacques Rousseau, Johann Pestalozzi, Friedrich Fröebel, John Dewey, Maria Montessori, Célestin Freinet com um olhar pedagógico; Tizuko Morchida Kishimoto e Tânia Fortuna trazem o olhar brasileiro ao brincar e Sutton-Smith o observar como um fenômeno. A partir das diferentes óticas destes autores, foi definido como o brincar foi visto nesta tese. No último item do capítulo, foram apresentados os diferentes modos

de brincar observados nas pesquisas que compuseram o Estado da Questão e nas leituras que auxiliaram no embasamento teórico da tese, onde se destacaram: o brincar de faz de conta, o brincar livre/espontâneo, o brincar dirigido/controlado/educativo, o brincar ao ar livre, o brincar de construção, o brincar em brinquedotecas, as brincadeiras cantadas, as brincadeiras tradicionais infantis, o brincar no recreio e os jogos digitais/tecnológicos.

- Capítulo 3 - **A criança e o brincar**: as principais questões discutidas são: o conceito de infância, o que é ser criança, qual sua relação com o brincar? Como a Pedagogia e as Neurociências percebem a importância do brincar no processo de aprendizagem da criança? Como a criança se desenvolve pelo brincar? A imaginação, a curiosidade e a criatividade. A percepção dos pais e da sociedade também é abordada no capítulo, quando se observa as dificuldades de compreensão e resistência dos responsáveis sobre o brincar *pedagógico*. Auxiliaram na elaboração do capítulo Flor e Carvalho (2011), Frazzetto (2014), Cosenza e Guerra (2011), hooks (2017), Kishimoto (2002a), Moyles (2002), Malaguzzi (2016a; 2016b), Wajskop (2012) e as teses que compuseram o Estado da Questão.

- Capítulo 4 - **O Brincar como Prática Pedagógica**: o capítulo traz um estudo sobre o brincar como uma prática intencional que pode ter direção pedagógica, a partir do olhar da pedagogia crítica, diferenciando direção pedagógica de dirigir uma atividade, quais fatores dificultam ou facilitam a prática do brincar na escola? Quais condições as pesquisas indicam para que o brincar aconteça ou não na escola? A defesa de se olhar para o brincar que acontece dentro da escola de uma forma diferente de outros locais onde ele possa acontecer. As principais bases teóricas deste capítulo foram Moyles (2002), Franco (2008a; 2010; 2012a; 2012b; 2016b; 2020), Freire (1996; 2011a), hooks (2017), Fortuna (2000; 2018; 2019a; 2019b), Wajskop (2012) e as teses que compuseram o Estado da Questão.

- Capítulo 5 - **O brincar e a formação de professores: muitos caminhos a serem percorridos**: este capítulo trata sobre a formação do professor, observando as legislações que organizam a formação e as dificuldades de

se formar o professor no Brasil. O capítulo discute também a formação dos professores para o brincar. Como aporte teórico foram utilizadas as Resoluções CNE/CP nº 02/2015, CNE/CP nº 02/2019, CNE/CP nº 04/2024 (Brasil, 2015; 2019; 2024); LDB nº 9394/1996 (Brasil, 1996); Cunha (2013); ANPED, ANFOPE, RePPed; Saviani (2009); Pimenta (2017) e as teses que compuseram o Estado da Questão.

- Capítulo 6 - **Pesquisa-Ação Pedagógica (PAPe): uma pesquisa com caminhos nem sempre lineares**: este capítulo apresenta a proposta metodológica adotada para o desenvolvimento da pesquisa, a Pesquisa-ação Pedagógica (PAPe) conforme anunciado por Franco (2016a); os trâmites legais junto ao comitê de ética da Unisantos; o lócus da pesquisa: uma escola pública municipal de Educação Infantil localizada em Praia Grande (SP) e a constituição do grupo de 16 professores participantes da pesquisa. O capítulo traz também a apresentação do desenvolvimento da pesquisa que ocorreu em dois momentos, o primeiro com 9 encontros formativos em 2022 e a segunda etapa da pesquisa, em 2024, onde aconteceram mais 3 encontros, totalizando 12 encontros formativos. A análise de dados teve como método a Grounded Theory (GT) (Fernandes; Maia, 2001; Silva, 2022), apoiada pela Hermenêutica Dialética (Minayo, 2014). As bases teóricas do capítulo foram Thiollent (2011), Barbier (2002), Betti (2013), Franco (2005, 2012b; 2018), Pimenta (2018), Guedin e Franco (2011), Tarozzi (2011), Silva (2022), Fernandes; Maia (2001).

- Capítulo 7 – **O brincar pedagógico: espaço tempo entre dissonâncias, resistências e possibilidades**: finalizando a pesquisa, este capítulo traz a análise dos dados. O capítulo se inicia com um pequeno resumo de como foram os encontros formativos guiados pela PAPe, explica a análise realizada por meio da Hermenêutica Dialética (Minayo, 2014) e da Grounded Theory (GT) Conejero e Maclennan (2023); Silva (2022), que indicaram o brincar como um espaço/tempo de dissonâncias (entre o necessário e o possível; entre os espaços reais e os espaços ideais e entre as metas e a práxis), resistências (do professor, entre as metas e o brincar e outras resistências que acontecem na escola, como o barulho provocado

pelo brincar, os machucados que as crianças ficam sujeitas ao brincar, a tecnologia/uso do celular e o excesso de crianças por sala de aula) e possibilidades (a aprendizagem da criança ao brincar; as possibilidade de uma práxis brincante; o reconhecimento das dificuldades do professor para o brincar) e a PAPe, que se realizou durante os HTPCs, indicando as possibilidades formativas deste tempo/espaço. Os principais aportes teóricos deste capítulo foram: Freire (1996; 2013; 2014); Gobbato (2019); Mak (2019); Fortuna (2018; 2000); Kishimoto (2001; 2011a); Franco (2016a; 2016b); hooks (2017; 2020); a legislação brasileira sobre normas técnicas; as teses que compuseram o Estado da Questão; os teóricos do brincar apresentados no capítulo 2 e os professores que participaram da PAPe.

- **Considerações Finais**: a escrita da tese permitiu observar a necessidade de ampliação do referencial teórico sobre o tema brincar, a dificuldade do professor em compreender a relação teoria e prática, diante de um sistema que oprime o fazer do professor em prol de um tecnicismo e produtividade que se iniciam na Educação Infantil. As dissonâncias, resistências e possibilidades observadas durante a análise dos dados realizada no capítulo 7, possibilitaram perceber que os professores, durante o processo formativo da PAPe, ressignificaram sua prática ao compreender e incorporar o brincar pedagógico em seu fazer.

1. DESVELANDO O MUNDO DO BRINCAR NA ESCOLA: o que dizem as pesquisas e os documentos oficiais?

O mundo contemporâneo, caracterizado por uma complexidade galopante revelada pela sociedade da informação, desafia cada vez mais o pesquisador nas suas tentativas de desvendar o significado das múltiplas racionalidades e lógicas que nele convivem. À ciência também é dada a missão de contribuir social, política e tecnologicamente para dar sentido aos rumos da vida.

Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 15)

CAPÍTULO 1 - DESVELANDO O MUNDO DO BRINCAR NA ESCOLA: o que dizem as pesquisas e os documentos oficiais?

1.1 O Estado da Questão

Ao iniciar a pesquisa sobre como estava se desenvolvendo a pesquisa sobre o brincar nas teses, pude verificar que a quantidade de produções dos últimos anos foi muito grande e isso trouxe uma preocupação com o desafio de, como citado Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), na epígrafe que abre este capítulo, com tantas informações disponíveis, como pesquisar e tentar desvendar as múltiplas racionalidades que se apresentavam. Essa preocupação me levou a pesquisar diferentes formas de realizar o levantamento bibliográfico e a análise dos textos que embasariam, não apenas este capítulo, mas todo o meu olhar para a tese, o que fez com que o Estado da Questão se apresentasse como a melhor opção para tal projeto.

O levantamento de dados realizado a partir do Estado da Questão baseou-se nas orientações de Nóbrega-Therrien e Therrien (2004) em virtude do aprofundamento que este tipo de metodologia proporciona ao solicitar uma investigação mais profunda, revelando “uma determinada preocupação no modo de entender e encaminhar o processo de produção científica” (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004, p.7), que leva o pesquisador a um rigoroso e criterioso levantamento bibliográfico sobre o tema pesquisado, compreendendo-o de forma crítica, possibilitando esclarecer o panorama científico existente e a contribuição de sua pesquisa no desenvolvimento da ciência.

O Estado da Questão tem por objetivo “delimitar e caracterizar o objeto (específico) de investigação de interesse do pesquisador e a consequente identificação e definição das categorias centrais da abordagem teórico-metodológica” (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004, p.8), a partir deste pensamento, foi realizada além da revisão literária, a análise das leituras, o registro das observações e percepções do pesquisador com relação às leituras para depois compará-las e compreender como estas podem contribuir para a pesquisa.

A delimitação do marco temporal a ser analisado, seguiu a orientação de Villaça (2009, p.114) de que “nenhuma periodização pode ser arbitrária”, e que a escolha do período da revisão bibliográfica do estudo deve ser fundamentada e justificada. Para esta pesquisa, utilizou-se o marco temporal determinado pela nova legislação que orienta a educação nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018a), que tem o brincar, na Educação Infantil, como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, os períodos a serem verificados seguem este marco delineativo de antes e depois da implementação do documento que traz as seguintes orientações sobre o brincar:

> 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, 2018a, p.34).

A fim de identificar e analisar como o brincar é desenvolvido dentro das escolas de Educação Infantil (EI) e como se dá a formação continuada do professor, para esta atividade foi realizada a pesquisa em quatro bases de pesquisa, as reuniões da Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação (ANPED), a plataforma de pesquisa de artigos científicos *Scielo* e duas bibliotecas, o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BTDT)[8].

Para a busca nos artigos dos eventos e nas teses e dissertações foram utilizadas as seguintes palavras-chave: “brincar”, “lúdico”, “jogo”, “educação infantil”, “didática” e “formação de professores”. As palavras-chave brincar, lúdico e jogo foram pesquisadas de forma isoladas, já educação infantil, didática e formação de professores foram sempre pesquisadas em conjunto com outra que a ligasse ao objeto da pesquisa, o brincar.

[8] As tabelas e quadros com os resultados obtidos nas pesquisas realizadas no Estado da Questão se encontram no Apêndice S.

Para pesquisar as palavras-chave brinquedo e brincadeira, lúdica(o) e ludicidade, foram utilizadas as raízes semânticas destas palavras, o que possibilitou uma maior agilidade nas buscas.

A leitura dos resumos dos textos, nos anais dos eventos, permitiu observar que a temática brincar é relacionada com muita frequência as questões ligadas ao gênero, a sociologia da infância, ao ensino fundamental, a Psicologia, ao brincar na creche, ao brincar ou jogar dentro de atividades ligadas a disciplinas do ensino fundamental como a Matemática, Geografia, Ciências.

No GT[9] 07, ligado à Educação de Crianças de 0 a 6 anos de idade, foram encontrados 11 trabalhos que se encaixavam nas palavras-chave. Destes, dois pesquisavam o brincar no 1º ano, um trabalho não foi localizado nos anais e os outros oito tratavam sobre as seguintes temáticas:

1. Brincadeira simbólica de uma criança de 4 anos.
2. Relações de currículo com o brincar nas escolas de Educação Infantil.
3. A forma como as crianças brincam na era *touch screen* e como esta situação se reflete na escola e na postura do professor de crianças pequenas, diante do brincar.
4. Sentidos e práticas de professores sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (incluindo o aprender a brincar) e a brincadeira como eixo norteador dos currículos na Educação Infantil.
5. Compreender os modos de participação das crianças na constituição curricular, considerando o lugar de mobilização e efetivação do brincar no currículo da EI.
6. Brincar livre na Educação Infantil com um baú com reciclagens e outras coisas.

[9] GT é a sigla que a Anped adota para o termo Grupos de Trabalho. Atualmente existem 23 GTs e três GEs (Grupos de Estudos). A especificidade de cada um pode ser observada em: https://anped.org.br/gt/. Acesso em 03.out.2024.

7. Compreender os modos de participação das crianças na constituição curricular, considerando o lugar de mobilização e efetivação do brincar no currículo da EI.

8. Construção de práticas que favoreçam o desenvolvimento da linguagem do desenho em turmas de crianças pequenas.

Ao analisar as teses publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foram selecionadas 16 pesquisas que atenderam as palavras-chave *brincar* e *educação infantil*, destaco que não foram objeto de estudo e leitura, desta tese, pesquisas que tratavam de temáticas como o brincar das crianças do campo, quilombo, música, desenvolvimento de brinquedo, efeitos da geração e da classe social, inclusão, experiência com bebês, questões de gênero, raciais e transição para o ensino fundamental. Reconheço que são temas importantes, mas não compunham o objeto de estudo desta tese.

Nas palavras-chave didática, educação infantil e lúdico, das quatro teses indicadas pelo site, três não foram consideradas por terem como objeto de estudo a criança de até 3 anos (duas teses) e outra (uma), a educação ambiental. No ano de 2022, quando foi realizada a pesquisa, apenas a tese de Denise Mak (2019) foi considerada para leitura, porém em revisão para a finalização da escrita, a tese de Carolina Gobbato (2019) que também traz um olhar para a didática na Educação Infantil foi localizada e lida, o que trouxe novas contribuições para o entendimento de uma didática e por consequência do brincar na Educação Infantil.

1.2 Um olhar para a didática

A leitura das teses trouxe novas indagações e uma delas foi sobre como deve ser o ensino na Educação Infantil, como deve ser uma aula para esta faixa etária? Ao levantar esta questão, a didática se apresentou como uma necessidade e, na busca por textos que falassem sobre o assunto, para alinhar o pensamento e entender um pouco mais do processo que acontece com o brincar na Educação Infantil, encontrei

a pesquisa de Denise Mak (2019) e Carolina Gobbato (2019) [10] que, apesar de não se encontrarem dentro das palavras-chave que estruturaram a escolha das teses para o estudo do Estado da Questão, trouxeram elementos importantes para o pensamento estruturante desta tese.

A didática se relaciona diretamente com a pesquisa, uma vez que ela "reúne em seu campo de conhecimentos objetivos e modos de ação pedagógica na escola" (Libâneo, 2013, p.14) e o brincar é uma *ação pedagógica que deve acontecer de forma intencional e consciente na escola*.

Sobre a pesquisa de Denise Mak (2019), considero pertinente destacar que trata-se de uma pesquisa etnográfica, com crianças de duas salas de aula e suas respectivas professoras de Educação Infantil, de uma escola municipal de São Paulo e investigou "quais os conteúdos e principalmente os meios utilizados por professoras desta faixa etária, quando se trata de didática" (Mak, 2019, p.13) e apresentou a questão problema objetivando descobrir se há uma didática específica e/ou diferenciada para a Educação Infantil. Convém esclarecer que os dados da pesquisa foram obtidos por meio de observação.

A autora faz uma análise legislativa da Educação Infantil Paulistana, a partir da legislação nacional a saber: Constituição de 1988, Lei de Diretrizes e Bases nº. 9394/96 e suas alterações (nº 12.769/2013), Plano Nacional de Educação 2014-2024 e dos documentos que organizam o currículo do segmento (Referenciais Curriculares Nacionais - Educação Infantil, 1998; Diretrizes Curriculares Nacionais - Educação Infantil, 2009 e Base Nacional Curricular Comum, 2017) e destaca a educação infantil Paulistana nos seguintes documentos: Orientações Curriculares para a Educação Infantil (2007) e o Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015) (Brasil, 1996; 1998; 2007; 2009; 2013; 2015; 2017)

A pesquisa traz uma constituição histórico-cultural baseada em Vygotsky (2001; 2005; 2007 e 2009) com o pensar no desenvolvimento infantil com o conceito *Zona de Desenvolvimento Iminente* (ZDI), em Leontiev (2001a e 2001b) com a teoria da

[10] Durante a escrita da qualificação, a tese de Carolina Gobbato ainda não estava disponível nas plataformas digitais, mas na etapa final de escrita desta tese, o texto foi disponibilizado, o que possibilitou uma ampliação do olhar da(s) didática(s) para a Educação Infantil.

atividade principal e Elkonin (1987; 2009) com a psicologia do jogo. Mak[11] (2019, p.41) observou que “os discursos são reinventados conforme o interesse da época vivenciada e isso repercute no interesse de como conduzir a infância”.

Discutindo o que é ensinar na Educação Infantil e observou que “a imaginação e o brinquedo possuem uma junção, ambos fazem com que a criança crie mundo próprio, no qual suas necessidades podem ser realizadas, mas esse mundo próprio é socialmente estabelecido”. Nesta perspectiva, caberia ao professor enriquecer o universo cultural onde a criança estava inserida, observando que quanto mais experiências, imaginação e criatividade a criança tivesse, “mais isso iria repercutir no ato de brincar” (Mak, 2019, p.50-51).

Apontou a necessidade de o professor ter amplo conhecimento do que ensinar, organizar intencionalmente os contextos, expor a criança a conhecimentos ricos e diversos e ter a percepção de atividades que gerem mudanças no processo de desenvolvimento.

A autora observou, na escola, a falta de clareza do que é ensinar e a ideia de que a construção do conhecimento é própria da criança e indicou a necessidade de intervenção séria e pontual do professor uma vez que “a criança não aprende do nada, ela aprende com a intervenção de um adulto” (Mak, 2019, p.57).

Finalizou observando a má interpretação dos acadêmicos sobre a Educação Infantil e a necessidade de uma didática própria para a faixa etária que não pode ser baseada no espontâneo. Observou a epistemologia própria da Educação Infantil como uma das áreas da ciência da Educação, que é a Pedagogia. Observou a falta de ampliação dos conteúdos, sendo desenvolvidos visando uma educação minimalista, com ênfase nas linguagens, o apressamento das professoras para a finalização das atividades, a falta de uma “didática pensada” e que a proposta de atividades que se misturam com o exigido no Ensino Fundamental e no infantil demonstram a fragilidade de um “atendimento didático próprio para a faixa etária pesquisada” (Mak, 2019, p. 175-176).

[11] Os autores citados neste parágrafo (Vygotsky, Leontiev e Elkonin, referem-se ao aporte teórico da pesquisa de Denise Mak (2019).

Carolina Gobbato realizou um estudo por meio de entrevistas com quatro pesquisadores Brasileiros e nove italianos, que “se dedicam a atividades na área da Educação, possuem produções pedagógicas, acadêmicas e bibliográficas” (Gobbato, 2019, p.56).

Nas entrevistas buscou compreender as relações entre a didática e a Educação Infantil em um contexto de Brasil e identificar as compreensões e os sentidos na visão de pesquisadores brasileiros e italianos sobre a didática na Educação Infantil. A tese teve como hipótese que

> a perspectiva da didática tradicional (centrada no ensino de conteúdos conceituais, prescritiva, linear e entendida como domínio de técnicas) afastou a sua abordagem na Educação Infantil, pois contrasta com o compromisso dessa etapa educacional que reside na educação, cuidado e formação integral das crianças (Gobbato, 2019, p.29).

Gobbato (2019) tem em sua pesquisa a preocupação em não afastar a Educação Infantil daquilo que lhe é próprio (a relação cuidar e educar, as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009, a valorização das experiências das crianças), mas sim discutir “as possibilidades de uma ação didática intencional na qual professoras e crianças pequenas estejam envolvidas em percursos compartilhados de maravilhamento com o mundo e com a vida” (Nigris, 2014 *apud* Gobbato, 2019, p.31) na busca de uma didática voltada para a creche e a pré-escola.

A pesquisadora discute sobre quais seriam as pedagogias para a criança pequena, que deveria ser diferenciada das demais pedagogias utilizadas em outros níveis de ensino.

Sem deixar de ser a ciência da Educação, a Pedagogia ou as Pedagogias da Educação Infantil deveriam ter especificidades próprias para a faixa etária, que atendessem as peculiaridades do campo educacional da criança pequena e que o distanciamento que ocorreu entre a didática e a Educação Infantil foi necessário, uma vez que a “didática tradicional e escolarizante não ‘serviria’ aos modos de aprender dos bebês e das crianças pequenas” (Gobbato, 2019, p.83), porém alerta que isso

não significa descuidar das questões pedagógicas que permeiam a educação e a organização do cotidiano das escolas de Educação Infantil.

Ao falar sobre a didática, apresenta seu contexto histórico desde a década de 1960, quando passou a ser relacionada ao tecnicismo, ao *como fazer*. Gobbato (2019) referenda sua tese em Veiga (2012) e Pimenta (2003) e aponta que esta visão começa a se modificar na década de 1990, quando a didática assume novas configurações com a retomada e reconfiguração de seus conceitos clássicos, logo o ensino passa a ser entendido como prática social, viva e contextualizada.

Atualmente, a Didática tem como desafio a perspectiva da “interculturalidade crítica” (Gobbato, 2019, p.87), sendo vista como uma abordagem que “olha os processos e as circunstâncias de aprendizagens” (*ibidem*), seguindo a perspectiva de Franco (2010) de que os procedimentos didáticos precisam estar embasados em teorias pedagógicas.

Relaciona ainda o *sumiço* da disciplina didática nos cursos de formação de professores devido ao desprestígio da disciplina, as *receitas didáticas*, “aos percursos da didática tecnicista e ao esvaziamento do pensamento pedagógico/político na educação brasileira vivido nas décadas de 1960 e 1970” (Gobbato, 2019, p.87). Traz a discussão de que este enfraquecimento da didática tem como consequências o surgimento de “outras vozes — setor financeiro, editoras, empresas educativas — vão sugerindo os rumos do fazer pedagógico” (*ibidem*, p.89) que também ocupam espaço dentro da Educação Infantil, indicando a necessidade da discussão da didática dentro do contexto educacional brasileiro.

Aponta o posicionamento em relação aos princípios pedagógicos e o vocabulário da Educação Infantil que “buscaram afastar-se de uma perspectiva escolarizante, em seu sentido propedêutico e/ou preparatório” (*ibidem*, p.119) como um dos fatores que afastaram a didática da Educação Infantil (EI), apesar de observar que elementos de cunho didático estão presentes na EI em termos como concepções e práticas, projeto pedagógico, planejamento, currículo, brincadeira entre outros que são temas tratados pela didática.

Observa que apesar dos pesquisadores da didática terem focado seus estudos nas crianças maiores, não houve uma negação da didática na Educação Infantil,

apenas ela foi considerada como “não apropriada à identidade pedagógica de 0 a 6 anos” (Gobbato, 2019, p.137).

Ao analisar a formação de professores, o *como fazer* foi visto como uma possibilidade de pensar o *porquê* e o *para que* fazer, não em sua dimensão técnica, mas sim em uma formação reflexiva, situada em uma práxis, uma ação de grande complexidade, observando que esta possibilidade não é esquecida somente na formação para a Educação Infantil, assim como é alvo de discussão por ser vista como uma possibilidade de favorecer modelos didáticos prontos, destituídos de crítica, teoria, contexto, um processo mecanizado.

Discute a formação teórico-prática do professor de Educação Infantil e como este aspecto se relaciona a uma formação que, além da criatividade e da reflexão, tenha uma diversidade que componha a dimensão técnica, “de modo a superar um processo homogeneizador que desrespeita o próprio professor como sujeito, bem como a criança pequena, padronizando suas experiências e desconsiderando a multiplicidade das infâncias” (*ibidem*, p.146), com uma busca pela ressignificação da técnica na educação, que seja permeada por reflexividade, pela ética, de forma contextualizada.

Tece *fios de sentidos* entre a Educação Infantil e a Didática, onde a partir dos dados coletados nas entrevistas, encontra aproximações e distanciamentos, tensões, possibilidades e condições de se discutir e pensar a presença de uma Didática que se relacione a Educação Infantil e a possibilidade de uma ressignificação da Didática para que esta seja compreendida de outros modos que não em seu sentido clássico, que seja uma Didática que preocupa-se com as aprendizagens das crianças sem fragmentar, sem a preocupação com a prescrição, a linearidade, a transmissividade, ao enquadramento de práticas, a disciplinaridade. Uma Didática comprometida com as potencialidades e as diferentes formas como a infância se caracteriza.

Em suas considerações, analisa a dificuldade de se pensar uma didática para a Educação Infantil, colocada pelos entrevistados pela forma que a didática é concebida. Observa uma diferença nos olhares dos pesquisadores italianos e brasileiros relacionadas a diferença de perspectiva teórica, área de atuação, compreensões pessoais a que pertencem os entrevistados e a preocupação de todos

com o “caráter transmissivo, preparatório, linear e rígido da didática tradicional, assim como do ensino em seu sentido empobrecido [...]” (Gobbato, 2019, p.256).

Percebe no Brasil um maior afastamento devido a ideia de que não há ensino na Educação Infantil, o que já não se observa com tanta ênfase nos pesquisadores italianos, embora ocorram estranhamentos e afastamentos.

Lembra que a Didática não substitui a Pedagogia, mas que esta pode ser um “um conjunto potente de instrumentos/ferramentas/aspectos centrais para a estruturação e operacionalização do trabalho pedagógico” (Gobbato, 2019, p.263) na Educação Infantil, esclarecendo os significados de uma didática “pensada para a educação dos 0 aos 6 anos” (*ibidem*, p.265), onde as tessituras didáticas se entrelaçariam de forma a serem: contextuais (não padronizáveis); reflexivas (não tecnicistas); processuais (não lineares); abertas e vivas (não prescritivas); cotidianas (não conteudistas); atentas e de sustentação (não adultocêntricas) e brincantes e experienciais (não disciplinares) de forma a contribuir com o pensamento e a organização as práticas cotidianas dos professores na Educação Infantil, que traduza os princípios da(s) Pedagogia(s) da Educação Infantil.

Ao olhar para as teses e pensar em uma didática específica para a Educação Infantil, as duas autoras trazem um olhar para as especificidades da Educação Infantil e apesar de partirem de pontos diferenciados (Denise Mak observa crianças e professores e Carolina Gobbato entrevista pesquisadores da área da didática e da Educação Infantil), ambas observam que o processo de educação, na Educação Infantil, deve acontecer de forma diferenciada dos demais níveis de ensino para esta etapa da Educação Básica Brasileira.

Mak (2019, p.176) observou que as atividades desenvolvidas em sala de aula se misturam com as que são “exigidas no Ensino Fundamental”, corroborando com as preocupações expostas pelos pesquisadores entrevistados por Gobbato (2019) que, por sua vez, expressavam a preocupação de, ao se levar a Didática em seu sentido original para a Educação Infantil, que houvesse uma prática voltada a transmissão de conteúdos, ao apressamento da escolarização e a desconsideração das especificidades da Educação Infantil.

A(s) didática(s) da Educação Infantil, tal como pesquisada por Gobbato (2019) devem ser pensadas de forma diferenciada para a criança pequena, uma didática que tenha compromisso com a infância, com a escuta, com o diálogo, com a compreensão de seu momento histórico e cultural, onde o ensinar a criança não é um ato prescritivo, tecnicista, de treinamento, no qual, a didática, apesar de sua dimensão prática, não restringe o fazer a uma única metodologia, a uma ação instrumental/técnica, mas sim a uma ação ampla, que envolve professores, crianças, cotidianos, práticas educativas e pedagógicas na qual a criança é o centro do pensar pedagógico, mas Mak (2019) mostra que esta Didática ainda não está presente na realidade escolar, onde observou-se uma fragilidade em uma didática que atendesse a faixa etária e a falta de uma didática pensada, refletida por parte da escola e dos professores.

Em ambas as teses, o brincar aparece com uma estratégia didática, Mak (2019) observou a brincadeira baseada na perspectiva sócio interacionista, já Gobbato traz o olhar da brincadeira como tema didático uma vez que “a didática diz respeito ao ‘como fazer/educar/cuidar/brincar’ sustentado em princípios pedagógicos, políticos, estéticos e éticos” (Gobbato, 2019, p.260), referenciado nos documentos que orientam a prática na Educação Infantil (Brasil, 2010; 2018a), como uma forma de construir aprendizagens brincando, no qual o professor tem o papel de desenvolver ações, organizar tempos e espaços que envolvam, desenvolvam, possibilitem o brincar.

A importância desta busca da didática na Educação Infantil se deu por acreditar que o brincar é uma questão didática, o que se confirmou na leitura das teses. Brincar faz parte do currículo da Educação Infantil, está presente em todos os documentos oficiais, mas este é um tema que merece uma discussão mais profunda, a qual não haveria tempo e espaço nesta tese, mas que fica como uma questão a ser aprofundada em outro momento.

1.3 Análise das leituras

As pesquisas realizadas para a elaboração do Estado da Questão possibilitaram achados relacionados à investigação em tela, trazendo convergências,

divergências e semelhanças sobre a forma como o brincar é percebido e desenvolvido nas escolas de educação infantil; sobre os teóricos que embasam as teorias do brincar, sobre as dificuldades observadas na formação e na prática dos professores com relação ao tema. O apoio à pesquisa das teses e artigos lidos, não se encerrou neste capítulo, os estudos foram utilizados na composição dos textos que embasaram o aporte teórico da tese.

1.3.1 Um olhar para a teoria[12]

Durante a leitura das 16 teses, um ponto que chamou a atenção foi o aporte teórico utilizado: 10 pesquisas adotaram como aporte teórico os conceitos da teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky e seus seguidores (Aleksei Leontiev, Daniil Elkonin e Valeriya Mukhina). Nestas teses, os autores demonstram a preocupação em estimular uma reflexão crítica nos professores participantes e em fazer uma análise crítica de sua pesquisa (Apêndice T). Em outras duas teses, apesar de não seguirem a teoria vygotskyana, o autor é referência teórica[13].

- Almeida (2015): apoia-se na perspectiva sócio-histórica e na sociologia da infância, traz o brincar a partir da busca pela definição do ato de brincar; apresenta reflexões teóricas sobre o ato de brincar baseando-se principalmente em Wajskop (2005), Benjamin (2002), Kishimoto (2002a; 2002b), Agamben (2008); apresenta as contribuições de Vygotsky (2008; 2003) para o brincar e traz Sarmento (2003; 2004; 2013) e Corsaro (2011) ao abordar a sociologia das crianças e o brincar.

- Ambra (2018): tem o aporte teórico baseado na Psicologia histórico social, escreve sobre a polissemia do termo brincar apoiada em Franco (2008a),

[12] Todos os autores referendados neste sub item fundamentam as teses analisadas para a composição do Estado da Questão. No entanto, apenas alguns são pertinentes a esta tese e, portanto, somente estes constarão nas referências bibliográficas.

[13] Bacelar (2012) e Magnani (2012) tem como referência o livro *A formação social da mente* (Vygotsky, 2007); na tese de Magnani (2012), Vygotsky é citado como referência teórica das propostas pedagógicas das quatro escolas onde realizou sua pesquisa; Cardoso (2018) usa o autor para comparações e exemplificações, mas não o tem nas referências; Nunes (2012) não possui o autor em seus referenciais; Souza (2021) o cita apenas ao analisar a tese de Teles (2018) no Estado da Questão.

Rosseto Jr. (2003), Cordazzo e Vieira (2007) e Wajskop (2007) que recorreram a Brougère (1995) para explicar a imprecisão do termo “a definição de seus significados depende, portanto, de uma tomada de posicionamento daquele que os emprega” (Ambra, 2018, p.29). Para falar sobre o brincar de faz-de-conta, embasa a pesquisa em Vygotsky (2000; 2003a; 2003b), Leontiev (1988), Elkonin (1998) e refere-se a Piaget (2015) ao falar do jogo simbólico.

- Beltrame (2021): embasa seus estudos na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1988; 1993; 1996; 1998; 2005; 2009; 2021), Leontiev (1978; 2010), Elkonin (1998), Mukhina (1996) e Luria (Vygotsky; Luria, 1996) no estudo nas vozes, imagens, manifestações expressadas pelas crianças no momento do brincar de faz-de-conta. Apresenta a teoria histórico-cultural de Vygotsky e seus estudos sobre a brincadeira de faz de conta; a teoria de Elkonin sobre o jogo protagonizado; a da brincadeira defendida por Leontiev e a teoria do jogo dramático de Mukhina. Todas vistas como formas de brincar e atividade guia na idade pré-escolar (4 a 7 anos de idade).

- Bezerra (2020): prioriza na pesquisa os escritos de autores como Leontiev (1972; 1978), Vygotsky (2009), Prestes (2012) e Martins (2013). Apresenta a teoria histórico-cultural baseada em Leontiev. Define o psiquismo humano e sua relação com o brincar em um capítulo com ênfase nas funções psicológicas superiores e o brincar como uma atividade mobilizadora da imaginação em outro capítulo.

- Carmo (2019): embasa sua tese na Psicologia histórico-cultural de Vygotsky e traz a concepção de criança baseada em Heywood (2004), Ariès (2006), Kuhlmann Junior (1998). Relata sobre a brincadeira no Brasil, embasando-se em Kishimoto (2014), Altman (2016) e Tiriba (2010). Teve como metodologia a pesquisa crítica de colaboração, onde pesquisou as implicações dos sentidos na prática e formação docente a partir do brincar.

- Freitas (2014): tem um estudo sobre as produções de 2006 a 2012. Quanto ao brincar e ludicidade, embasa sua pesquisa na teoria Histórico-dialético e para tal, busca as contribuições da psicologia sociointeracionista de Vygotsky (1991), Wajskop (2001), Freitas (2005), Carvalho *et al*. (2012) e Fortuna (2011; 2012).

- Marcolino (2013): faz um estudo das brincadeiras de papéis sociais baseado em Elkonin (2009), Vygotsky (2010) e desenvolve a pesquisa sobre o brincar embasada na teoria da brincadeira infantil de Elkonin (1987; 2009) utilizando a teoria histórico-cultural.

- Martins (2019): discute o brincar a partir da produção de Vygotsky (1996; 2006; 2008; 2010; 2018), Leontiev (1978, 2010), Rubisntein (1977) e Elkonin (2009). Faz a análise da pesquisa baseada no materialismo histórico-dialético e na Psicologia histórico-cultural.

- Rivero (2015): destaca na pesquisa o brincar a partir da Sociologia da Infância apoiando-se principalmente nos estudos de Vygotsky (2009; 2008), Corsaro (2011) e Brougère (1995). Procurou situar a relação espaço tempo institucional, com as ações sociais da criança e a atuação dos docentes frente ao brincar por meio de reflexões e possíveis indicativos sobre a especificidade do brincar dentro da ação docente.

- Teles (2018): sua pesquisa sobre o brincar se embasa na Teoria da atividade sócio-histórico-cultural e centra-se nas teorias de Vygotsky (1933/2007), Elkonin (1978/2009), referendando-se para a compreensão do conceito de brincar em Brougère (1998; 2003) e Kishimoto (1994a; 1994b; 1996a; 1996b) e para as discussões embasa-se em Newman e Holzman (2014), Stetsenko (2015; 2016), entre outros autores de base vygotskyana.

Apenas uma tese (Teles, 2018) traz a discussão, em dois capítulos, sobre o brincar na perspectiva piagetiana e froebeliana e outro sobre o brincar em Vygotsky (1930/2007; 1933/2007), Leontiev (1944/2006; 1981/2006), Elkonin (1978/2009) e pesquisadores atuais (Newman; Holzman, 2014; Stetsenko; Ho, 2015; Stetsenko (2013; 2016), mas deixa claro que o aporte central da tese são as teorias de base vygotskyana.

A análise das teses permitiu perceber que o brincar é observado pela maioria dos pesquisadores, que seguem a teoria histórico-cultural, como uma atividade fundamental da Educação Infantil, não como sua atividade mais importante, mas como a atividade principal ou atividade guia (Leontiev, 2010) para a faixa etária, percebido como expressão, facilitador, espaço de desenvolvimento e de socialização, importante

para o desenvolvimento e aprendizagem, que possibilita o desenvolvimento integral das crianças e como uma atividade de confronto intercultural, quando a criança tem a possibilidade de testar sua cultura e a cultura do adulto.

Nestas pesquisas, brincar é visto como um fenômeno social, que não se desenvolve de forma natural/espontânea, apesar de fazer parte da infância, tem implicações culturais e sociais para o seu desenvolvimento, por este motivo é aprendido socialmente, como destaca Bezerra:

> [...] não deve ser compreendido como algo natural da criança, e que o simples fato de "brincar" e se envolver em brincadeiras, manipular brinquedos e participar de jogos é suficiente para que se desenvolvam fatores como autonomia, interação, entre outros arrolados nos documentos orientadores do trabalho pedagógico na Educação Infantil e também concebidos por professores que atuam nessa etapa da educação básica. Ao mencionarem que a criança deve brincar, isto deve ser compreendido primeiramente como atividade e posteriormente em uma compreensão afeta à mediação, para que se possa garantir que as crianças desenvolvam funções essenciais para sua formação e humanização (Bezerra, 2020, p.118).

Em outras palavras, não basta dar brinquedos e deixar brincar, é necessário muito mais para que a efetivação dos benefícios do brincar aconteça. Ou seja, a observação, intervenção e planejamento são fundamentais para que o brincar possa acontecer de forma construtiva para a criança.

O Quadro 1, apresenta um resumo de como as teses que estudam o brincar a partir da teoria histórico-cultural, baseada em Lev Vygotsky percebem o brincar.

Quadro 1 - O brincar percebido nas teses com base teórica em *Vygotsky*

Formas de perceber o brincar	**Autores**
Como outra forma de linguagem utilizada pelas crianças para se comunicar com o mundo social.	Almeida, 2015
Como uma atividade que possui regras para que aconteça	Almeida, 2015; Ambra, 2018; Beltrame, 2021; Bezerra, 2020; Carmo, 2019; Marcolino, 2013; Martins, 2019; Rivero, 2015; Teles, 2018

Formas de perceber o brincar	Autores
Uma ação que fomenta a criatividade e a imaginação	Almeida, 2015; Ambra, 2018; Beltrame, 2021; Bezerra, 2020; Freitas, 2014; Martins, 2019
Como expressão, facilitador e um espaço importante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças	Almeida, 2015; Ambra, 2018; Beltrame, 2021; Carmo, 2019; Martins, 2019
Como a atividade principal ou atividade guia da criança nessa faixa etária	Almeida, 2015; Beltrame, 2021; Bezerra, 2020; Carmo, 2019; Freitas, 2014; Marcolino, 2013; Martins, 2019; Teles, 2018
Como uma forma de empoderamento da criança	Ambra, 2018; Rivero, 2015
Como uma atividade que possibilita o desenvolvimento integral da criança	Beltrame, 2021; Freitas, 2014; Martins, 2019;
É uma atividade social e cultural	Beltrame, 2021; Freitas, 2014; Rivero, 2015; Teles, 2018
Não pode ser compreendido como um momento para “descansar” das atividades de sala, não se limita a “gastar energia”; ou “dar asas à imaginação”!	Bezerra, 2021, p. 71
Potencializador do desenvolvimento integral por desenvolver repertório linguístico, capacidade cognitiva, motricidade, noção de tempo, lugar; estabelecer relacionamentos sociais; aprender a negociar; compreender que no jogo nem sempre se pode ganhar e que a realidade pode ser transformada.	Freitas, 2014
Um ponto de partida para que “os conhecimentos que a criança já possui e ainda aqueles que ainda não domina” podem ser identificados pela professora.	Teles, 2018, p. 28
Um direito de aprendizagem infantil	Teles, 2018

Fonte: Elaboração própria

As teses de Cardoso (2018), Bacelar (2012), Magnani (2012), Rodrigues (2019) e Souza (2021) não têm como base teórica Vygotsky [14]. Estas pesquisas observam o brincar a partir da seguinte perspectiva:

- Nunes (2012): tece seu aporte teórico na interseção da pesquisa com o cotidiano escolar e da cartografia não se propõe a definir o brincar, sua pesquisa se volta para a rede de sentidos produzidos com as crianças e com as brincadeiras. Ao falar sobre o brincar, o traz no olhar da criança, que quer brincar e não produzir brincando (o brincar que não se relaciona a jogos educativos, atividades pedagógicas ou alfabetizar de forma divertida). Embasa a análise do sentido das crianças para o brincar em Ferraço (2006; 2007; 2008; 2011b), Certeau (1994), Deleuze (1988; 2009), Deleuze e Guattari (1996).

- Cardoso (2018): estudo baseado na Fenomenologia da Percepção de Maurice Merleau-Ponty e na teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, embasa sua teoria no Modelo Pedagógico Cognitivo-Interacionista. Para falar sobre o brincar, apoia-se em Winnicott (1951; 1971; 1982). Apresenta as teorias de Piaget (1978) e Wallon (1979; 2010), fala brevemente sobre a teoria de Bruner (1978) e de Vygotsky (1998), informa que estas teorias direcionaram o embasamento teórico do modelo Cognitivo-Interacionista (MCI), momento em que se sustenta em Vygotsky (1991; 2014).

Bacelar (2012), Magnani (2012), Rodrigues (2019) e Souza (2021) não deixam clara a teoria que embasa sua análise, mas apresentam as seguintes perspectivas teórico metodológicas:

- Bacelar (2012): discute o conceito de ludicidade baseada em Luckesi (1998; 2000; 2002; 2004; 2007; 2009) a partir de 3 eixos:
    - a etimologia, com base em Brougère (1998) e Huizinga (2005);
    - o conceito em relação com a Educação Infantil (EI), embasada em Piaget (1980), Vygotsky (1998), Brougère (1998; 2000) e Wajskop (2001);

[14] Um quadro com o resumo do aporte teórico das teses que não se embasam na teoria de Vygotsky pode ser visto no Apêndice T

- o conceito com foco voltado para a subjetividade, neste tópico, baseia-se em Luckesi (2002) e Csikszentmihalyi (1999).

> Relaciona ludicidade ao jogo, a brincadeira, recreação e observa como características “o fato de ser uma atividade voluntária, que encerra algum nível de tensão, representa algo do real, mas tem muita relação com o prazer e o imaginário” (Bacelar, 2012, p.52).

- Magnani (2012): a pesquisa fala sobre as formas de como o termo lúdico é empregado embasando-se em Kishimoto (1994a), Cunha (1988), Piaget (1946; 2010) e Friedmann (1996a; 1996b). Traz a classificação dos brinquedos a partir de Altmann (1996), do Sistema ESAR, que “significa: E para jogo de exercício, S para jogo simbólico, A para jogo de acoplagem e R para jogo de regras simples ou complexas” (Magnani, 2012, p.26), pelo *International Council of Children’s Play* (ICCP) de Michetet (1996) e a práxis lúdica embasada em Winnicott (1957; 2012; 1971; 1975) e Piaget (1980; 1969 e 1998; 1947 e 1977; 1964 e 1995). A pesquisadora faz um minucioso detalhamento da teoria de Piaget.

- Rodrigues (2019): pesquisa em Educação, que traz alguns aspectos do campo de estudo da socioantropologia. Apresenta o olhar da sociedade em diversos períodos para o brincar, o recrear e o lazer. Discute a dificuldade de conceituação entre brincar e jogar, que em muitos países possuem o mesmo significado e apresenta a diferença entre ambos indicando-os como “artefatos culturais” (Rodrigues, 2019, p.32) Trata da ambiguidade dos jogos, baseando-se em Sutton-Smith (2017) e a partir do olhar do autor discute a ambiguidade da brincadeira.

- Souza (2021): Apresenta o termo jogo e conceitualiza jogo e brincadeira baseada em Kishimoto (2014), Huizinga (2010), Brougère (1997; 1998a;, 1997b; 2019), Caillois (1990), Château (1987). Discute o uso da brincadeira na visão utilitarista da escola. Analisa o brincar na perspectiva de Sutton-Smith (2017).

Na análise das teses que não seguem a teoria vygotskyana foi observado que a teoria piagetiana é utilizada para embasamento em uma tese, Piaget (1947; 1964; 1969; 1977; 1980; 1995; 1998) e Winnicott (1951; 1957; 1971; 1975; 1982; 2012) são

para duas teses (Cardoso, 2018 e Magnani, 2012) e Sutton-Smith (2001; 2017) para outras duas (Rodrigues, 2019 e Souza, 2021) e Luckesi (1998; 2000; 2002; 2004; 2007; 2009) para Bacelar (2012). Alguns autores se repetem em todas as teses, como Tizuko Morchida Kishimoto e Gilles Brougère e, que mesmo não seguindo uma base teórica marxista, estas teses se sustentam nas obras de Paulo Freire, Sonia Kramer, Moyses Kuhlmann Junior.

Nelas, apesar do aporte teórico diferente, o brincar é apresentado em uma perspectiva muito próxima daquelas que seguem a linha sociointeracionista, sendo visto como uma atividade característica da criança, que possibilita o desenvolvimento integral, aprendizagem significativa, que possui regras, orientam a necessidade de interação entre o adulto e a criança. O Quadro 2 oferece a possibilidade de observação sistematizada das formas de perceber o brincar.

Quadro 2 - O brincar percebido nas teses que **não tem** base teórica em Vygotsky

Formas de perceber o brincar	**Autores**
Como algo que tem como características: ● ser uma atividade voluntária; ● encerrar algum nível de tensão; ● representar algo do real; ● ter muita relação com o prazer e o imaginário	Bacelar, 2012
Como uma estratégia que possibilita uma aprendizagem significativa	Bacelar, 2012; Cardoso, 2018
Estimula a imaginação	Bacelar, 2012; Cardoso, 2018; Magnani, 2012; Nunes, 2012; Rodrigues, 2019; Souza, 2021
Como uma forma de expressão da cultura na qual estão inseridas	Bacelar, 2012; Cardoso, 2018; Magnani, 2012; Rodrigues, 2019; Souza, 2021
Tem como característica o prazer que traz significado à ação	Bacelar, 2012; Cardoso, 2018; Magnani, 2012; Rodrigues, 2019; Souza, 2021
Nela a criança compreende a realidade e a modifica	Bacelar, 2012; Cardoso, 2018; Magnani, 2012; Rodrigues, 2019; Souza, 2021

Formas de perceber o brincar	Autores
Como uma atividade que necessita do envolvimento do professor para que, embora tendo objetivos pré-definidos, se envolva nas ações de preparação das atividades, dos materiais e no momento da execução do que foi planejado.	Bacelar, 2012; Magnani, 2012
É um momento em que pode/deve acontecer a interação adulto/criança	Cardoso, 2018; Magnani, 2012
Possibilita o desenvolvimento integral da criança	Cardoso, 2018; Magnani, 2012; Rodrigues, 2019
Possibilita o aprendizado de regras	Cardoso, 2018; Magnani, 2012; Rodrigues, 2019; Souza, 2021

Fonte: Elaboração própria

A opção teórica por investigar o quanto o pensamento, pela perspectiva sociointeracionista, foi utilizado na análise das teses chamou a atenção por dois motivos: um foi o livro *O brincar e suas teorias* (Kishimoto, 2002a) onde são apresentadas diferentes teorias que embasam os estudos sobre o brincar e o outro foi um aspecto, chamado pelo prof. Dr. Ricardo Galvanezzi[15], de *o receituário das teses* onde, sobre o mesmo assunto, a maioria acaba seguindo o mesmo roteiro e os mesmos autores. Estas observações e a participação no 31º *European Early Childhood Education Research Association* (EECERA)[16] chamaram a atenção sobre as diferentes teorias que embasam o conceito de brincar com pensadores como Friedrich Fröebel, Célestin Freinet, Maria Montessori, John Dewey entre outros que pouco são utilizados com embasamento teórico para a análise do brincar.

[15] Frase proferida durante a banca de doutorado de Guadalupe Corrêa Mota, com o título “Eu, não, nós!” O humanismo relacional de Paulo Freire como princípio epistemológico para uma pedagogia crítica, defendida em 28/09/2022, na Universidade Católica de Santos (Unisantos).

[16] O EECERA é uma conferência anual, sediada em cada evento em um dos países da Comunidade Europeia, que reúne a comunidade de pesquisadores europeus e de todo o mundo para discutir assuntos relacionados à Educação Infantil. O evento que participei ocorreu entre 30 de agosto a 02 de setembro de 2023, em Cascais (Portugal) e teve como tema o *Children's Curiosity, Agency and Participation: Challenges for Professional Action and Development* (Curiosidade, Agência e Participação da Criança: desafios para a ação e desenvolvimento profissional).

Ao pesquisar diferentes teorias que podem auxiliar na busca por respostas à questão problema e aos dados que se apresentaram na pesquisa, esta tese não foge a uma perspectiva crítica, que busca diferentes olhares, novos caminhos e possibilidades para um mesmo ponto, e continuando a coerência de pensamento pontuada na dissertação de mestrado (Quaranta, 2015, p.174), sobre o posicionamento de não optar por uma teoria única justificando da seguinte forma:

> [...] não quero dizer que não acredito nas teorias e que não tenho minhas preferências teóricas e autores nos quais me embaso, mas, ao olhar para a prática pedagógica, que se faz no chão da escola, percebo que, muitas vezes, é preciso ter flexibilidade e recorrer a várias teorias na solução de determinados contextos.

Defendo que não é uma única teoria que dá o suporte ao professor que está na sala de aula, mas sim uma formação sólida que possibilite ao professor o amplo conhecimento de diferentes perspectivas teóricas que faz com que o conhecimento seja ampliado e as soluções dos problemas sejam feitas de acordo com a necessidade posta e não na forma de um receituário ou manual.

1.3.2 Outras percepções sobre o Estado da Questão do brincar

Foram observados os seguintes pontos:

- a leitura das teses apontou que o brincar é um termo polissêmico que, de forma geral, é reconhecido como importante para o desenvolvimento da criança, porém, não há, como apontou grande parte das pesquisas, um (re)conhecimento por parte dos professores das formas de como o brincar pode acontecer na escola, dos benefícios e potencialidades que ele pode proporcionar no desenvolvimento das crianças, da prática pedagógica e das propostas pedagógicas das escolas.

- Os estudos sobre o brincar, o jogo e o lúdico estão presentes em diferentes áreas que vão da medicina e áreas afins, até a engenharia, porém as áreas que mais estudam os fenômenos são a Educação e a Psicologia.

- Apesar de muito estudado na área da Educação, o brincar na Educação Infantil não é um objeto de grande preocupação, os estudos no segmento parecem estar mais voltados para as questões raciais, de gênero, da criança com deficiência, do que na criança pequena e na Educação Infantil como um todo. A especificidade do ser criança nas pesquisas parece estar seccionada, olhasse apenas para uma perspectiva, poucos são os estudos que olham para a criança brincando como um todo, preocupando-se tão somente com sua epistemologia.

- A falta de conhecimento sobre a criança, de seu universo, da importância da Educação Infantil, dos saberes sobre o ser criança, está presente nas pesquisas e há indícios nelas de que o professor tem dificuldade em determinar o tipo de atividade e brincadeira que irá desenvolver por desconhecer a criança em seus aspectos sociais, emocionais e relacionais. Esta falta de conhecimento faz com que a antecipação de conteúdos, a preparação para as séries futuras e as preocupações com o utilitarismo das atividades estejam muito presentes nas práticas.

- As dificuldades formativas e didáticas para com o brincar e as atividades lúdicas, também são citadas nas pesquisas, bem como a percepção dos benefícios do brincar que não são claras para os professores, há o favorecimento da razão sobre a corporeidade e a sensibilidade, com um grande distanciamento entre o que se é falado e a prática na sala de aula.

- Apesar de constar na legislação[17], a prática do brincar aponta a necessidade de mais atenção, formação continuada e orientação sobre as possibilidades que o brincar pode trazer para a criança e para o professor no desenvolvimento de suas atividades.

- A preocupação com a utilização do brincar no ensino de conteúdos também foi observada na pesquisa nas teses e nos artigos de forma negativa, uma vez que a perspectiva adotada pela maioria segue uma expectativa de que

[17] Este tema será discutido no item 1.3, onde os aspectos relacionados ao brincar nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - volume 1 e 2, as Diretrizes curriculares da Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

a forma de brincar apontada pela teoria sociointeracionista, (livre/espontâneo, de faz de conta), seja o brincar que deve acontecer/esperado dentro das escolas.

- A influência das Secretarias Municipais de Educação sobre a prática dos professores foi destacada em 6 teses (Nunes, 2012; Almeida, 2015; Carmo, 2019; Freitas, 2014; Martins, 2019 e Souza, 2021) como sendo um fator limitante para o desenvolvimento do brincar na escola.

- Nota-se que, apesar de muitas discussões e pesquisas, sempre são identificadas dificuldades formativas do professor e a falta de percepção do brincar como instrumento de desenvolvimento das crianças pequenas.

Ao relacionar os dados levantados no Estado da Questão com os dados fornecidos pela pesquisa, observei que a preocupação com os conteúdos, as dificuldades formativas e didáticas e a dicotomia legislação/realidade estavam presentes também nesta pesquisa, assim como a influência da Secretaria de Educação (SEDUC) ao fornecer um material didático que solicitava a alfabetização precoce das crianças.

Neste sentido, volto à tese desta pesquisa de que, quando o professor compreende o seu fazer, transforma sua prática, percebe as possibilidades que o brincar traz para o desenvolvimento infantil e incorpora o brincar pedagógico em sua prática.

Apesar de defender a tese de que o brincar pode ser uma prática pedagógica *pedagógico*, ao adentrar no conhecimento sobre o que as pesquisas que estudavam o brincar indicavam, esta tese não se confirmou durante a elaboração do Estado da Questão.

Desta forma, pergunto: como o professor do segmento Educação Infantil que atua na pré-escola, pode compreender e incorporar o brincar, como princípio pedagógico, em sua prática docente diante do posicionamento dos documentos legais e das Secretarias de Educação?

1.4 O brincar e os documentos oficiais

> A “idéia” (sic) de infância, como se pode concluir, não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbana-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (*de adulto)* assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura (Kramer, 1995, p.19).

Conforme explicitado por Kramer (1995), desde a sociedade feudal a expectativa de futuro, de preparação para algo que está por vir, está presente no conceito de infância, que modificou seu foco com o início da sociedade burguesa de preparação para o trabalho de adulto para a preparação para atuação futura, dentro das expectativas da sociedade que, nos dias atuais, faz com que esta perspectiva seja ampliada com a antecipação da entrada obrigatória na Educação Básica, as cobranças pela alfabetização antecipada, as avaliações que são realizadas desde a Educação Infantil e fazem com que a busca pela produtividade, a mecanização e a ausência de criticidade estejam sendo inseridas na sociedade de forma cada vez mais precoce.

Este cenário faz com que as expressões e os anseios das crianças passem despercebidos ou, ainda pior, sejam conscientemente ignorados. Kramer, Nunes e Corsino (2011, p.78) observaram em pesquisa com professores polivalentes, que “os limites impostos pelos adultos cerceavam as interações, limitando as brincadeiras e restringindo as ações”, impondo comportamentos esperados e não permitindo a expressão do ser criança.

Este contexto, faz com que o brincar, considerado a principal forma de expressão da criança, acabe sendo percebido como uma atividade menor, sem importância, visto como algo desnecessário, uma prática não séria, meramente divertida e ociosa (Nicolielo *et al,* 2019) reforçando a visão adultocêntrica de infância e de uma escola tradicionalista, que prioriza o conhecimento (principalmente os relacionados à escrita e ao raciocínio lógico matemático) e a ordem.

Apesar da percepção de desvalorização do brincar, ele está presente nos documentos oficiais que tratam da Educação Infantil Brasileira.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96 (Brasil, 1996) é considerada o grande marco da legislação brasileira com relação a Educação Infantil, uma vez que a partir dela, deixa de ser responsabilidade da assistência social e passa a fazer parte da Educação Básica nacional, o que fez com que novas legislações e orientações passassem a reger o segmento, os quais serviram de base para a orientação dos currículos e propostas pedagógicas dos municípios e das instituições de educação infantil brasileiras. A LDB nº 9394/96 prevê que:

> Art. 29 - A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 2013)[18].

Ao prever o desenvolvimento integral da criança, a LDB nº 9394/96 (Brasil, 1996) traz o brincar para o cenário legislativo educacional Brasileiro, uma vez que não pode haver desenvolvimento integral da criança sem a presença do brincar e o conduz a ser previsto como um direito da criança nos RCNEI (Brasil, 2010), nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil de 2018 e na BNCC de 2018.

Porém, as últimas alterações da LDB nº 9394/96 (Brasil, 1996), como a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com a inclusão das crianças aos 6 anos de idade no primeiro ano (Lei nº 11.274/2006 – Brasil, 2006a), a obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir de 4 anos na Educação Infantil (Lei nº 12.796/2013 – Brasil, 2013) e as demandas pela alfabetização das crianças cada vez mais cedo, os RCNEI, as DCNEIs, os PCNs e a BNCC podem deixar de ser legitimados em favor de uma configuração de práticas pedagógicas com crianças pequenas distantes do que estes documentos ratificam.

Nas teses que compuseram o Estado da Questão, Teles (2018), Carmo (2019) e Rodrigues (2019) trazem discussões mais aprofundadas sobre a LDB nº 4024/61,

[18] O antigo texto do artigo 29, colocava a idade de atendimento da educação infantil como sendo 6 anos de idade, esta é a única diferença entre os textos de 1996 e 2013, por este motivo optou-se pelo texto atualizado.

nº 5692/71 e nº 9394/96 (Brasil, 1961; Brasil, 1971; Brasil,1996) e os documentos oficiais (Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI) de 1998; Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), de 2010 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2015, 2016, 2017, pareceres e resoluções, aparecem contextualizando o histórico da conquista do direito pelos movimentos sociais que impeliram em favor das ações em defesa dos direitos das crianças com relação a creche e a educação com relação ao brincar.

Nesta tese, serão analisados quatro documentos elaborados a partir da LDB nº 9394/96 (Brasil, 1996), são eles: os RCNEI, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - Volume 1 e 2, de 2006 (incluindo a nova versão de 2018), as DCNEI de 2013 e a BNCC de 2018, em busca de como estes documentos tratam o brincar.

1.4.1 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)

Publicado em 1998, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), que tinha como ministro da educação Paulo Renato de Souza, o documento foi o primeiro orientador para a educação infantil brasileira, elaborado como "[...] uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades" (Brasil, 1998a, p.14), apontando metas de qualidade para o desenvolvimento integral das crianças pequenas[19].

A proposta dos RCNEI efetiva-se em duas áreas de conhecimento, quais sejam, Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo, divididos em três volumes que tratam sobre a educação da criança de zero a seis anos. No primeiro

[19] Os três volumes que compõem o documento tiveram a Coordenação de Ana Amélia Inoue, Gisela Wajskop, Silvia Pereira de Carvalho e contaram com assessoria de pesquisadores de renome mundial como Ana Teberosky, Antonia Terra, Délia Lerner de Zunino, Cecília Parra, Gilles Brougère, Jean Hébrard, Telma Weisz entre outros e 230 pareceristas — professores de universidades e especialistas de todo o país (Brasil,1998a; 1998b, 1998c).

volume, não há a separação por faixa etária, as orientações são realizadas de forma genérica para toda a Educação Infantil, no segundo e terceiro volumes, há uma separação nas orientações para crianças de zero a três e de quatro a seis anos.

Em seus volumes são apresentadas três modalidades de brincadeiras: brincar com papéis ou faz de conta, brincar com materiais de construção e brincar com regras, porém, as pesquisas indicam que existem mais formas de a criança brincar, como pode ser observado no item 2.3. do capítulo 2, tudo irá depender da intencionalidade do professor, da disposição dos materiais e do envolvimento das crianças, mas se considerarmos a perspectiva de que em toda a brincadeira existem regras, a terceira modalidade apresentada no documento se encaixa dentro das outras duas e se amplia para todas as formas de brincar.

No primeiro volume (Introdução), o brincar é posto como um dos princípios que embasam o documento, um dos objetivos da Educação Infantil, um direito que se apresenta “como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil” (Brasil, 1998a, p.13), que tem como característica a “[...] articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada” (*ibidem*, p. 27), onde “[...] as crianças reelaboram, recriam e repensam situações que as levaram a realização da ação, sabendo que estão brincando” (*ibidem*, p. 27). As características, cuidados, o que deve ser observado, as contribuições do brincar, suas categorias de experiência também são discutidas neste volume.

O volume 1 orienta como deve ser a intervenção, baseada na observação por parte do professor, sobre a necessidade de espaços, dos brinquedos e materiais que devem dar suporte ao brincar, traz o brincar como uma forma de desenvolvimento da cultura infantil, porém, não cita fontes teóricas.

O segundo volume - Formação pessoal e social (Brasil, 1998b), trata de processos que favoreçam o desenvolvimento da identidade e autonomia das crianças, um dos objetivos que devem ser aprofundados e ampliados para as crianças de quatro a seis anos.

Nele o brincar é contextualizado na modalidade do faz de conta, concebida como uma das linguagens da criança. O documento traz, também, a necessidade da organização, por parte do adulto, dos espaços para brincar. Orienta sobre o uso do brincar para desenvolver conceitos de imagem e organização e a presença da dança nas brincadeiras como forma de expressão da criança.

O terceiro volume - Conhecimento de mundo (Brasil, 1998c), contém os seis eixos de trabalho que são os objetos de conhecimento do documento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

No eixo Movimento, o brincar é apresentado como uma das formas de apropriação da cultura corporal da criança. Apresenta, na brincadeira, uma possibilidade de expressão de movimentos, de troca afetiva, como uma forma de apreender o movimento e lhe dar significado. Traz como importante o trabalho com as crianças incorporando

> (...) a expressividade e a mobilidade próprias às crianças. Assim, um grupo disciplinado não é aquele em que todos se mantêm quietos e calados, mas sim um grupo em que os vários elementos se encontram envolvidos e mobilizados pelas atividades propostas. Os deslocamentos, as conversas e as brincadeiras resultantes desse envolvimento não podem ser entendidos como dispersão ou desordem, e sim como uma manifestação natural das crianças. Compreender o caráter lúdico e expressivo das manifestações da motricidade infantil poderá ajudar o professor a organizar melhor a sua prática, levando em conta as necessidades das crianças (Brasil, 1998a, p.19).

Informa sobre o grande volume de jogos e brincadeiras de diversas culturas que podem trazer desenvolvimento da coordenação motora e da precisão do movimento e que a brincadeira pode ser uma “oportunidade privilegiada para desenvolver habilidades no plano motor” (Brasil, 1998a, p.25) e evidencia que “conhecer jogos e brincadeiras e refletir sobre os tipos de movimentos que envolvem é condição importante para ajudar as crianças a desenvolverem uma motricidade harmoniosa” (*Ibidem*, p.31).

No eixo Música, o brincar e a brincadeira estão presentes quando se fala em brincar de roda, de dançar e cantar; realizar brincadeiras rítmicas. Brincar com

instrumentos musicais, com o som, inventando canções. É destacada a forte ligação da música com o processo de criação que possibilita o exercício criativo e orientado.

Nas orientações aos professores, no subitem jogos e brincadeiras, há sugestões e exemplos de possibilidades de exploração da música por meio do brincar.

O **eixo Artes Visuais** fala do estímulo por meio do brincar e da importância de propiciar, por meio dele, vivências, às crianças, para a construção de suas capacidades imaginativas. Apresenta sugestões da construção de cenários, maquetes, além das possibilidades do uso de diversos materiais por meio do brincar.

Linguagem Oral e Escrita: este eixo propõe que a criança utilize a linguagem oral para brincar, em roda de conversas, para a construção de um cenário para brincar; para brincar de faz-de-conta; que brinque de emitir sons, de escrever, de criar diálogos, de ler, com textos infantis, com o significado das palavras; que incluam em suas brincadeiras diversos materiais escritos; que construam frases, ampliando sua capacidade de expressão e comunicação.

O **eixo Natureza e Sociedade** retoma a abordagem sobre a possibilidade que o brincar de faz-de-conta traz para a criança, refletindo sobre o mundo e o que pode ser desenvolvido ao brincar.

O **eixo Matemática** mostra a aproximação das brincadeiras com o conteúdo das exatas por meio dos jogos como estratégia didática, mesmo o jogo não estando diretamente relacionado à aprendizagem da Matemática; da possibilidade de aprender Matemática brincando; apresenta a brincadeira como uma das possibilidades de se trabalhar conteúdos específicos como a sequência numérica, comparações de quantidades, notações numéricas, localização e exploração espacial, contagem oral, citando exemplos de possíveis brincadeiras; de trabalhar experiências com dinheiro. As orientações didáticas colocam as brincadeiras como uma possibilidade para o conhecimento dos números.

Nas **orientações gerais** para o professor, neste volume, há um item sobre jogos e brincadeiras que volta a tratar da relação brincar e matemática com exemplos e pequenas explicações sobre a utilidade de alguns jogos para o desenvolvimento do

conteúdo. Ao final, fala um pouco sobre os benefícios que os jogos e brincadeiras podem trazer.

O brincar neste volume se apresenta, em determinados momentos, como utilitarista, ligado às expectativas de aprendizagem, contrapondo o pensamento de brincar como uma possibilidade de desenvolvimento da imaginação expressa no primeiro volume e a perspectiva vygotskyana, mas ligando-o a uma perspectiva que possibilita desenvolver a proposta pedagógica de forma lúdica e instigante para a descoberta.

Ao se observar o documento, verifica-se que não há preocupação com a antecipação de conteúdo. No que se refere ao brincar, ele recebe destaque em todos os volumes, onde o direito a brincadeira é visto como uma forma própria de linguagem do universo infantil e as brincadeiras estão presentes em todas as orientações didáticas

Nos três volumes, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon, Dermeval Saviani entre outros autores, compõem o referencial teórico da obra, mas, não há, nos textos, citações diretas ou indiretas a eles, apenas algumas notas de rodapé explicativas. As citações presentes no texto referem-se apenas a aspectos legislativos, embasadas em documentos elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), Ministérios da Saúde e Justiça, Secretarias de Estado.

Apesar do RCNEI ser um documento norteador, sua apropriação se deu de forma distinta, onde em um extremo ele é tido como um manual “[...] que deve ser seguido à risca, desconsiderando-se totalmente a riqueza oriunda da experiência, da alteridade e da cultura regional” (Carvalho, 2003, p.79), deixando-se de lado características importantes para a infância como “afetividade, a subjetividade, a magia, a ludicidade, a poesia e a expressividade” (*ibidem*, p.82) dispostas no documento. E no outro, observa-se a pouca atenção dada ao documento, uma vez que o Relatório de Avaliação (Brasil, 2009), não encontrou nas escolas visitadas a adoção do RCNEI nas atividades diárias.

1.4.2 Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - Volume 1 e 2

Publicados pela primeira vez em 2006, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), no qual houveram três ministros da educação, Cristovam Buarque (2003/2004), Tarso Genro (2000/2005) e Fernando Hadad (2005/2010), com consultoria de Maria Lúcia de A. Machado e Maria Malta Campos, ambas da Pontifícia Universidade Católica-SP (PUC) e da Fundação Carlos Chagas – SP (FCC), após debates ocorridos em seminários regionais realizados no período de julho a setembro de 2005, em Belo Horizonte-MG, Natal-RN, Belém-PA, Recife-PE, São Paulo-SP, Porto Alegre-RS, Goiânia-GO e Manaus-AM, com participação de especialistas e entidades, foi publicado, em dois volumes, o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - Volume 1 e 2.

Elaborado para cumprir uma determinação legal do Plano Nacional de Educação (PNE), tinha por objetivo “estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil” (Brasil, 2006 b, p.8).

O primeiro volume apresenta a concepção de criança, de pedagogia, de trajetória histórica, das principais tendências das pesquisas nacionais e internacionais, a previsão dos desdobramentos legais dessa política, consensos e polêmicas da Educação Infantil. No documento, o professor é orientado a incentivar a brincadeira; brincar com água e areia; a necessidade de apoio em iniciativas espontâneas e incentivadas ao brincar, que é colocado como uma das condições para o desenvolvimento pleno das “possibilidades de apropriação e de produção de significados no mundo da natureza e da cultura” (Brasil, 2006b, p.18-19).

O segundo volume mostra as competências dos sistemas de ensino, a caracterização das instituições e apresenta os parâmetros de qualidade esperados para os sistemas de ensino e instituições que atendem a Educação Infantil. Orienta os professores e demais profissionais a valorizarem as brincadeiras, a alternarem brincadeiras de livre escolha com as propostas e que intervenham para que as crianças tenham opções de atividades e brincadeiras que correspondam aos interesses e necessidades da faixa etária (Brasil, 2006b). Há também, uma orientação

na proposta pedagógica em termos estéticos que fala da formação da criança para o exercício da ludicidade.

No ano de 2018, sob a presidência de Michel Miguel Elias Temer Lulia (2016-2019), tendo José Mendonça Filho como ministro da Educação, é lançada uma versão atualizada dos documentos por iniciativa do Movimento pela Base e da Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal[20] com apoio da União Nacional dos Dirigentes em Educação (Undime) e outras entidades. O documento teve a coordenação de Kátia C. Stocco Smole[21], no primeiro volume, e de Karina Rizek Lopes[22], no segundo volume[23]. A atualização da versão de 2006, compila todos os volumes da versão anterior em um único documento.

O documento está organizado em oito áreas focais que contém princípios e práticas a serem utilizada na Educação Infantil, assim distribuídos:

1. Gestão dos Sistemas e Redes de Ensino.
2. Formação, Carreira e Remuneração dos Professores e demais Profissionais da Educação Infantil.
3. Gestão das Instituições de Educação Infantil.
4. Currículos, Interações e Práticas Pedagógicas.

[20] A Fundação Maria Cecília Vidigal é uma organização não governamental que modificou seu foco de atuação da área da saúde para a educação a partir de 2003, quando passou a defender ações com foco na primeira infância. A partir de parcerias com o poder público, influencia políticas e programas de assistência à primeira infância que seguem o modelo do empreendedorismo, do individualismo e da competitividade, interferindo na gestão democrática da Educação Infantil (Sasson e Campos, 2020).

[21] Diretora executiva do Instituto Reúna e fundadora do Instituto Mathema de formação e pesquisa. É conselheira do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, onde preside a Câmara de Educação Básica. É coordenadora do subgrupo de estudo de Ensino Médio no Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, FONCEDE. É associada do Todos pela Educação. É membro do Movimento pela Base, membro do conselho administrativo da Fundação Nova Escola. Foi Secretária de Educação Básica do MEC e membro do Conselho Nacional de Educação. Participou dos programas Ensino Médio Inovador, Solução Educacional para o Ensino Médio e Fórmula da Vitória Matemática todos desenvolvidos pelo Instituto Ayrton Senna em parceria com secretarias de educação estaduais e municipais até abril de 2018 (Fonte: Currículo Lattes. Acesso em: 03.abr.2024).

[22] Não foi encontrado o currículo desta coordenadora, apenas informações em sites de que era psicóloga, formada pela PUC-SP, atuou no Ministério da Educação, é autora de livros e faleceu em setembro de 2023.

[23] O segundo volume teve como consultoras Maria Lúcia de A. Machado e Maria Malta Campos.

5. Interação com a Família e a Comunidade.
6. Intersetorialidade.
7. Espaços, Materiais e Mobiliários.
8. Infraestrutura.

O brincar, no documento, é colocado como um dos direitos da criança e de aprendizagem, com indicações para os diversos profissionais que atuam dentro das escolas de Educação Infantil.

Ao gestor, orienta que o brincar seja utilizado como um dos instrumentos de avaliação da estrutura curricular da instituição e, que para uma melhor compreensão das especificidades da Educação Infantil, seja inserido no Projeto Pedagógico e em momentos de formação de pais, professores e pessoal de apoio ao brincar como uma das práticas educativas da Educação Infantil.

Ao professor, a Área Focal 4 orienta alternar entre brincadeiras de livre escolha e as dirigidas; o brincar é considerado como um dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas da BNCC, com solicitação que seja garantido o seu cumprimento e aponta que o brincar deve ser adequado aos interesses e necessidades de cada faixa etária.

No que se refere a espaços, materiais e mobiliários, a Área Focal 7, coloca a necessidade de se pensar estes itens como necessários para garantir os direitos da criança a, entre outras coisas, brincar em ambientes adequados que oportunizem o respeito e valorização da curiosidade natural da criança, as interações, as experiências significativas. Orienta que “um ambiente propício ao bem-estar físico, mental e emocional de crianças planeja, organiza e fornece espaços, materiais, mobiliários e brinquedos” (Brasil, 2018a, p.61) possibilitando o incentivo ao brincar e a exploração e que materiais, mobiliário e equipamentos devem ser organizados para atender, entre outras coisas, as necessidades da brincadeira.

Ainda, coloca o brinquedo como um dos princípios para a organização dos espaços de desenvolvimento e aprendizagem da criança ao atraí-la para brincar,

interagir e proporcionar experiências e vivências múltiplas; que os recursos pedagógicos devem propiciar “interações, explorações e brincadeiras” (*ibidem*, p.64) de modo a garantir a interação criança/criança e adulto/criança e como fundamental a necessidade de se investir em materiais e insumos para que o direito ao brincar aconteça na escola.

Apesar do brincar ser apresentado como um direito necessário ao desenvolvimento da criança, observa-se no documento uma proposta que vê o brincar como uma atividade a ser utilizada apenas para manter a criança ocupada, desprovendo-o de suas possibilidades pedagógicas.

Considera-se nota de observação ressaltar que as fotos da versão de 2018, apresentam crianças de pré-escola em atividades que remetem à escrita, com lápis e até caneta esferográfica no cenário, em fila. Pouquíssimas fotos mostram as crianças em situações de brincadeiras, demonstrando a dominação dos corpos e visão adultocêntrica do documento e da Educação Infantil.

1.4.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)

Em 2010, são revisadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1999, com o objetivo de estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, articuladas às Diretrizes Curriculares da Educação Básica, para “orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (Brasil, 2010, p.11).

O documento apresenta a criança como sujeito histórico que, em suas práticas cotidianas, brinca e produz cultura. Propõe como eixos norteadores das propostas curriculares as interações e a brincadeira; orienta que o acompanhamento pedagógico e a avaliação do desenvolvimento ocorram por meio da observação “crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano” (*Ibidem*, p.29), destaca, ainda, em seus princípios estéticos, o respeito à ludicidade “nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (*Ibidem*, p. 16). Tem em sua proposta

pedagógica o direito à brincadeira e, em sua concepção pedagógica, cita uma proposta para garantir que as instituições de Educação Infantil cumpram suas funções sociopolítica e pedagógica

> Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (Brasil, 2010, p.17).

Na DCNEI (Brasil, 2010) não há propostas de antecipação dos conteúdos do Ensino Fundamental e o brincar é colocado como um direito da criança.

1.4.4 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A partir da nova redação dada à Lei de Diretrizes e Bases (LDB), pela Lei nº 12.796/2013, no Art. 26 (Brasil, 1996), expõe que “os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada [...]” (Brasil, 2013), o que foi reafirmado e colocado como meta no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13005/2014 (Brasil, 2014).

Dessa exigência, decorreu o processo de construção da BNCC, realizada no período entre 2015 e 2016, o documento foi elaborado em três versões, 2015, 2016 (governo de Dilma Rousseff [2011-2016]) e a versão final de 2017 (governo Michel Temer), coordenada por Ghisleine Trigo Silveira[24], tendo como Ministro da Educação o sr. Rossieli Soares da Silva.

[24] Graduada em Ciências com habilitação em Biologia (1971) e Pedagogia pela Universidade do Sagrado Coração (1971), mestrado (1994) e doutorado (2004) em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo. Coordenou o projeto de desenvolvimento dos conteúdos programáticos dos cadernos dos professores da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEESP), no período de 2007 a 2010. Foi coordenadora da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, da SEESP, no período de 2015 a julho de 2016. Atualmente participa de projetos educacionais e de avaliação institucional realizados por organizações não governamentais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Planejamento, Currículo e Avaliação Educacional. (Fonte: currículo Lattes. Acesso em: 03.abr.2024.)

A BNCC, em sua versão oficial de 2017, é tida como um documento que não foi objeto de debate público, elaborada com forte interferência de grupos empresariais e interesses privatistas, redigida com um texto de natureza operativa, sem aprofundamento teórico ou metodológico (Barbosa, Silveira e Soares, 2019), em um momento tumultuado da política brasileira, com troca de governo e membros do Conselho Nacional de Educação (CNE)[25].

A proposta de 2017 foi aprovada em 15 de dezembro de 2017, em votação no Conselho Nacional de Educação (CNE) e entrou em vigência em 2018. É apresentada como um "documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de 'aprendizagens essenciais' que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica" (Brasil, 2018a, p.5). Dito com outras palavras, o documento tem caráter regulamentar e servirá de referência para a organização dos currículos de todos os sistemas de ensino de todo o país, apesar de não se apresentar como um currículo, uma vez que o texto do documento o apresenta como um orientador/referência para as instituições educacionais públicas e privadas garantindo a autonomia dos entes federados e das instituições de ensino.

Mas não é isso o que se observou no decorrer da pesquisa, como pode ser visto na fala da professora Sorriso (3º encontro)[26] de que "*a gente segue o conteúdo da BNCC. Eles têm que aprender, eles têm que aprender as letras e números*", indicando que o documento é visto como algo prescritivo, diretivo e em uma perspectiva diferente das descritas pela BNCC (Brasil, 2018a), uma vez que no documento, para a faixa etária dos 0 aos 5 anos de idade, não há orientação sobre aprender as letras e os números, mas este posicionamento pode ser reflexo de outras orientações vindas de outras instâncias, como veremos mais à frente, uma vez que a BNCC aponta a brincadeira e as interações como os eixos estruturantes da Educação Infantil e coloca o brincar, cotidianamente, como um dos seis direitos de aprendizagem

[25] Com a troca de governo Dilma/Temer, Mendonça Filho (deputado federal pelo DEM/PE) passa a ser o ministro da Educação, substituindo Aloizio Mercadante, com isso, a composição do CNE foi alterada para que "tivesse uma postura favorável às propostas e às ações do MEC" (Aguiar, 2020, p.6). Possibilitando as alterações que atendessem aos interesses de grupos específicos.

[26] A respeito da professora Sorriso, e de outras que surgirão na pesquisa, que será detalhada no capítulo 6, ela é uma das professoras participantes da PAPe, este excerto foi retirado do 3º Encontro Formativo da pesquisa. Este modelo será seguido em toda a pesquisa quando me referir as falas dos participantes, indicando o nome do professor e o encontro onde a fala foi expressa. Exemplo: Sorriso (3º Encontro).

e desenvolvimento das crianças, além dos benefícios que o brincar e a brincadeira podem trazer para a criança.

Apesar de ser um documento marcado por ideias neoliberais e com armadilhas que podem fazer com que a Educação Infantil volte a ser uma preparação para o Ensino Fundamental (Nogueira, 2021), no que se refere ao brincar, o documento atribui a brincadeira um papel importante para o tema, seguindo o que é orientado nas DCNEI.

A análise dos dados apresentados sobre o brincar nos RCNEI, nos Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil, nas DCNEI e na BNCC, demonstra avanços na legislação Brasileira em relação ao brincar, que se apresenta nos documentos como forma de expressão e desenvolvimento da criança, respeitando suas características.

O brincar, em todos os documentos, é indicado como uma importante estratégia de trabalho do professor junto às crianças que frequentam a pré-escola, como parte integrante da infância, como um direito da criança. Porém, quando olhamos para a realidade das escolas de Educação Infantil, observamos ainda um descompasso histórico entre o que é sugerido nos documentos referenciais e o cotidiano escolar que já era apontado por Kuhlmann Jr (2011, p.182).

> em recentes publicações da Coordenadoria de Educação Infantil do MEC, identifica-se que as propostas de programação de nosso país, estariam deixando de considerar o universo cultural da criança; privilegiando o desenvolvimento cognitivo, organizado em áreas compartimentadas e com ênfase na alfabetização; dicotomizando conhecimento e desenvolvimento; desvalorizando o jogo e o brinquedo como atividades fundamentais para as crianças; antecipando a escolaridade; e deixando de esclarecer as articulações entre as atividades de cuidado e a função pedagógica preconizada.

Ou seja, a teoria legislativa do país não está presente na prática do professor e na rotina escolar, como pode ser observado na fala da professora Sorriso e o brincar, apesar de presente, não é colocado como princípio pedagógico da Educação Infantil. Concorda-se com Teles (2015, p. 190) quando diz que o direito de brincar precisa sair da vontade das pessoas e dos documentos oficiais para se efetivar “em práticas cotidianas na Educação Infantil”. Mas, pergunto: como as Secretarias Municipais de

Educação, que têm a incumbência de oferecer e manter a Educação Infantil, tratam as questões do brincar em suas redes de ensino?

1.5 As Secretarias Municipais de Educação (SME) e o brincar

De acordo com a LDB nº 9394/96, art. 9º, inciso IV (Brasil, 1996), a União tem a incumbência de

> estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996).

Observa-se, neste trecho da LDB, que o currículo e os conteúdos a serem desenvolvidos nas escolas não são exclusivamente elaborados e determinados pela legislação federal, deste modo, existe a possibilidade de o município, que é o responsável pela organização e gestão das escolas públicas municipais de Educação Infantil (LDB nº 9394.96, art. 14) elaborar sua própria organização curricular e de conteúdo baseando-se nas orientações da legislação federal (Brasil, 1996).

Deste modo, a BNCC (Brasil, 2018a), deveria ser apenas um documento norteador, uma vez que, de acordo com a previsão da Lei nº 12.976/2013 (Brasil, 2013), deveria ser “complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (*ibidem*, art. 26), o que possibilita que cada unidade escolar elabore seu Projeto Pedagógico respeitando as características e necessidades de sua comunidade/região, o que também está garantido na LDB (Brasil, 1996, atualizada pela nova redação da Lei nº14.644, em 2023) que em seu inciso I prevê a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” não seja respeitada.

A LDB 9394/96 (Brasil, 1996), também prevê, em seu artigo 15, que:

> Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos *graus de autonomia pedagógica* e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (grifo meu).

Desta forma, legalmente, os direitos de autonomia da escola, na elaboração de suas propostas pedagógicas, estão presentes na LDB nº 9394/96 (*ibidem*) e mantido nas alterações subsequentes, porém, no que se refere ao brincar, as pesquisas indicam que há um distanciamento entre o que está previsto na legislação nacional e as *cobranças* da SME.

As pesquisas de Nunes (2012), Almeida (2015), Carmo (2019), Freitas (2014), Martins (2019) e Souza (2021) indicaram que apesar de o brincar constar nos documentos oficiais dos municípios pesquisados, as pressões das SMEs para o processo de alfabetização da criança (leitura e escrita) estavam presentes na forma de avaliações, testes, projetos externos, apostilas e premiações que direcionavam a prática dos professores.

Marcolino (2013) identificou em sua pesquisa que as crianças só saem da sala de aula para lanchar e no encerramento do período letivo, e que suas atividades são direcionadas por apostilas, adotadas pela SME.

Carmo (2019), Freitas (2014) e Martins (2019) indicaram, em sua pesquisa, a presença de institutos privados, contratados pelas Secretarias Municipais de Educação (Instituto Alfa e Beto - IAB), o Instituto *C&A*, em parceria com a organização não governamental *Paralapracá*, Instituto Avisa Lá, para articularem a formação e o gerenciamento pedagógico dos professores, onde as Secretarias de Educação atuam como fiscais, verificando se as propostas estavam sendo colocadas em prática, tolhendo a liberdade do professor em elaborar sua proposta de trabalho, de acordo com as necessidades de suas crianças.

Martins (2019) apontou também, a parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) para elaboração de um sistema de avaliação das crianças para atender a uma lei municipal que instituiu a “a valorização por mérito na Educação Infantil e determina inscrição automática de todas as Unidades de Ensino desta modalidade, que atendem crianças de cinco anos, para aferição das habilidades de leitura e de escrita” (Martins, 2019, p.179), ou seja, o bom professor será aquele que

conseguir melhores resultados, a pesquisadora aponta ainda que “quem não apresenta bons resultados, de crianças lendo e escrevendo, não cumpriu com seu trabalho e será convocado a prestar contas para SEMEC” (*ibidem*, p.180).

Magnani (2012) aponta que, apesar da SME da cidade onde a pesquisa foi realizada ter adquirido brinquedos para as escolas considerando os interesses e necessidades das crianças e desenvolver um projeto de reimplantação de brinquedotecas nas escolas municipais de Educação Infantil para atender a uma lei municipal, não houve um “projeto ou proposta que fundamentasse o brincar e as brinquedotecas de modo educativo conforme os interesses e/ou necessidades individuais e sociais das crianças” (Magnani*,* 2012, p.161) no Plano Municipal de Educação, o que indica que o motivo da compra foi somente atender a uma legislação. Sem um projeto ou uma proposta que sejam elaborados a partir das necessidades e expectativas da escola, como aconteceria o brincar na brinquedoteca?

A realidade apresentada, nas pesquisas que compuseram o Estado da Questão com relação às posturas das SMEs, também pode ser observada no município onde se desenvolveu esta tese, onde, no momento desta pesquisa, a Secretaria de Educação (Seduc) tem parceria com a *Google for Education* para a formação de professores e já houve, em outros momentos, parcerias com instituições privadas (Positivo, Aymará e IAB), como responsáveis por capacitações de professores para a utilização das propostas educativas e fornecimento de material didático e avaliações.

As observações anteriores trazem à tona a percepção de que a legislação federal, no que se refere ao brincar, está em descompasso com as orientações que vem das SMEs, onde se observa uma preocupação acentuada com o desenvolvimento da leitura e escrita nas crianças que frequentam a pré-escola.

Mas, de onde vem esta necessidade de alfabetização precoce que invisibiliza o brincar dentro da escola? Esta questão será aprofundada no Capítulo 7, uma vez que antes de discutir esta questão se faz necessário conceituar de que brincar esta pesquisa trata.

2. O BRINCAR

Brincar [...] é uma atividade fundamental no ser humano, a começar porque funda o humano em nós.

Fortuna, 2018, p.55

Brincar é algo muito sério.

Brincar, vendo a criança, é uma linguagem delas, um meio de comunicação muitas vezes não verbal, é atitudinal, envolve muita criatividade.

Serelepe, 12º Encontro

CAPÍTULO 2 - O BRINCAR

Antes de iniciar este capítulo, informo que o capítulo 6 tratará do detalhamento da pesquisa, mas, com o intuito de esclarecer o leitor e propiciar a contextualização dos próximos escritos, esclareço que para este estudo foi realizada uma pesquisa em uma escola de Educação Infantil, da rede municipal de ensino da cidade de Praia Grande (SP), que contou com a participação de 15 professores da EI (polivalentes e de Educação Física), que em tom de brincadeira escolheram seu codinome[27] e uma Assistente Técnico Pedagógica (ATP)[28], que no ano de 2022 trabalhavam com crianças de 4 e 5 anos de idade.

Com o objetivo de *ressignificar as compreensões dos professores participantes da pesquisa sobre o brincar como prática pedagógica na EI, com crianças de 4 e 5 anos de idade*, adotou-se como metodologia a Pesquisa-ação Pedagógica (PAPe) (Franco, 2016 a), com a realização de 12 encontros formativos (nove em 2022 e três em 2024). Isto posto, dou prosseguimento.

Pesquisar o brincar se apresentou como um emaranhado de possibilidades as quais tive que, em muitos momentos, buscar resposta para mim mesma se minha tese era possível ou não, uma vez que defender que o brincar pode ser um princípio *pedagógico*, solicitou, primeiramente, uma *ampliação de saberes sobre o que é o brincar*?

Os professores que participaram da pesquisa ao serem perguntados sobre como explicar o brincar colocaram:

- Liberdade, é imaginação, criatividade (Borboleta, 1º encontro[29]);
- É se divertir (Cachinhos Dourados e Girassol);
- É experimentar (Vitória Régia);
- É não pensar no perigo (Sorriso);

[27] O que levou cada professor a escolher seu codinome pode ser visto no apêndice E.

[28] O cargo de ATP no município pesquisado refere-se à função de coordenador pedagógico.

[29] Todas estas respostas foram dadas no 1º encontro.

- É uma necessidade que a gente tem (Valentina);
- Alegria (Sol);
- Estou viajando aqui. Pergunta séria (Serelepe[30]);
- É se soltar (Sashimi);
- Diversão, aprendizado (Pipoca);
- É se soltar, é relaxar, é liberdade (Pimentinha);
- É o brincar que resiste (Lua);
- Criatividade (Beija-Flor);
- Alegria. Fantasia. É porque eu acho que é tudo, até a música. Você consegue brincar com a música. Se você tiver a imaginação, a liberdade, você consegue (Dora).

Estas diversidades de respostas sobre o que poderia ser o brincar, vieram ao encontro de vários olhares os quais o brincar pode se apresentar, uma vez que uma única definição sobre um fenômeno tão complexo e com tantas possibilidades talvez nunca seja possível (Sutton-Smith, 2017) mas, como o brincar foi visto nesta tese?

2.1 O que é o brincar?

O brincar não é uma atividade exclusiva da criança, todos os animais mamíferos brincam, de diferentes formas, em todas as etapas de suas vidas. Inclusive quando adultos da espécie humana, e todos os professores participantes da pesquisa informaram ter brincado em diferentes situações (em casa, na escola, com as crianças, com outros professores, com a família, com o cachorro) no dia ou a poucos dias. O diferencial do brincar na espécie humana é que ele se apresenta de forma diferenciada das outras espécies, por envolver capacidades mentais superiores.

O lúdico, o brincar e o jogo são atividades que estão presentes em todas as culturas ocidentais e orientais, e até mesmo antes delas (Huizinga[31], 2019). O brincar

[30] No retorno da pesquisa, questionei novamente o professor e ele respondeu que “brincar é algo muito sério. Brincar, vendo a criança, é uma linguagem delas, um meio de comunicação muitas vezes não verbal, é atitudinal, envolve muita criatividade” (Serelepe, 11º encontro).

[31] Johan Huizinga (1872 – 1945): historiador e linguista holandês.

é uma atividade que transcende a existência humana, pois está presente dentro do ser humano de forma intrínseca, fazendo parte de sua essência. Fortuna (2018, p. 52) o vê como um ponto de união que “ligando passado, presente e futuro e, da mesma forma, ligando o sujeito a si mesmo, aos outros e ao transcendente, ou, ainda, ligando o mundo real e o mundo imaginário, tanto quanto o sagrado e o profano, a brincadeira revela-se uma ponte” que possibilita àquele que dela usufrui, a descoberta de si, do outro e do mundo que o rodeia por meio de diferentes formas e possibilidades.

Culturalmente, uma grande diversidade de fenômenos pode ser considerada como brincadeira, Sutton-Smith[32] (2017, p.26-29) listou uma série de atividades que podem ser consideradas brincadeiras, tais como:

> ● *Brincadeira mental ou subjetiva*: sonhos, devaneios, fantasias, imaginação, jogos (como *Dungeons & Dragons)* (*jogos de RPG*), [...] brincando com metáforas (grifo meu).
>
> ● *Brincadeira solitária*: *hobbies*, coleções (ferreomodelismo, aeromodelismo e outros), [...] uso de computadores, ver vídeos, ler e escrever, [...] viagem, [...], velejar, mergulhar [...], palavras cruzadas, cozinhar.
>
> ● *Comportamentos lúdicos*: pregar peças, [...] fazer trocadilhos, tentar atrair uma pessoa sexualmente, enganar os outros, fazer travessura [...].
>
> ● *Brincadeira social informal:* piadas, festas, [...] parques de diversão, brincadeiras com a linguagem (charadas, histórias, fofocas, piadas, bobagens), [...], restaurante, internet.
>
> ● *Brincadeiras para um público:* televisão, filmes, concertos, [...] concurso de beleza, [...], museus, realidade virtual.
>
> ● *Brincadeiras que envolvem desempenho*: tocar piano, [...] jogar pôquer com maus jogadores, apostar em cavalos [...] ir ao teatro, peças curtas.
>
> ● *Comemorações e festivais*: aniversários, natal, páscoa, [...], iniciações, bailes, [...].
>
> ● *Competições (jogos e esportes)*: atletismo, jogos de azar, cassinos, [...], jogos de tabuleiro, jogos de baralho, artes marciais, ginástica.
>
> ● *Brincadeiras arriscadas ou sérias:* Exploração de cavernas, asa delta, [...], corridas de distância superior a 42 quilômetros e pular de paraquedas fazendo várias manobras antes de abrir o paraquedas.

[32] Brian Sutton-Smith (1924 – 2015): psicólogo neozelandês, foi professor emérito de Educação na Universidade da Pensilvânia, EUA.

Essa amplitude de possibilidade de atividades que podem ser consideradas brincadeiras se deve a ambiguidade e a polissemia do termo. Huizinga (2019), Brougère (1995), Kishimoto (2010), Fortuna (2018) falam sobre a dificuldade de conceitualização do que é brincar. Sutton-Smith (2017) traz essa ambiguidade. Moyles (2002) compara a definição do conceito a tentar pegar bolinhas de sabão.

A polissemia do termo foi destacada por Ambra (2018) e Rodrigues (2019) uma vez que ao se definir o que é brincar, brincadeira, jogo e lúdico diferentes perspectivas foram apresentadas, e em quase todas as teses o tema é analisado sob a perspectiva de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Daniil Elkonin, Johan Huizinga, Gilles Brougère, entre outros (a única tese que não discute a definição do termo é a Nunes, publicada em 2012).

Observa-se a esta dificuldade de conceitualização a ligação do fenômeno com determinações sociais, culturais, etárias, idiomáticas, o que faz com que não haja (e que dificilmente se consiga) um conceito definitivo sobre seu significado (Sutton-Smith, 2017).

Em nossa língua (português brasileiro), os termos brincar e jogar têm significados diferentes, enquanto em outros idiomas, como o inglês, o francês, o alemão e o espanhol, a mesma palavra (*play, jouer, spielen e jugar*) possui um significado mais abrangente, indo do brincar, ao teatro e ao jogo. Esta amplitude terminológica também acontece entre autores da mesma teoria, como exemplifica Beltrame (2021, p.93).

> Embora esses autores utilizem nomenclaturas diferenciadas quando se referem ao brincar de faz de conta, ou seja, Elkonin chama jogo protagonizado, Leontiev de brincadeira, Mukhina de jogo dramático e Vygotsky de brincadeira de faz de conta, todos conceituam este como ação de brincar.

As discussões sobre as definições dos termos são muitas, longas e defendidas sob diferentes perspectivas, compreende-se que o jogo não é passível de uma "definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos" (Huizinga, 2019, p.9), ele pode ser, também, uma atividade com regras pré-definidas, objetivos a serem alcançados, pode apresentar características competitivas e ao mesmo tempo apresentar, proporcionar, aprendizado, diversão, contato social.

O conceito dos termos brincar, jogo e lúdico, não foi, nesta tese, revisado histórica e epistemologicamente, uma vez que os mesmos já foram discutidos e apresentados por diversos autores e pesquisadores (Huizinga (2019), Caillois (2017), Sutton-Smith (2017), Brougère (1995), Kishimoto (1994), entre outros) e por haver, como salienta Suthon-Smith (2017), mais interesse no que há em comum entre eles do que em sua distinção.

Nesta tese, o termo *jogo* foi entendido na perspectiva de "jogo infantil, de brinquedos e brincadeiras, tendo como referência a criança" (Kishimoto, 1996) e o modo diferenciado do adulto de encarar a competição intrínseca na palavra.

Quanto ao termo brincar, a forma como será visto nesta tese será apresentada no final deste capítulo, compreendendo, neste momento, o brincar como um elemento da cultura, que faz parte do desenvolvimento infantil, uma linguagem e forma de expressão que transmite valores, promove interações e sociabilidade (Fantin, 2006), onde, no ato de brincar, a criança se posiciona diante do mundo, rompe com o real, estabelece regras, cria um universo de possibilidades onde "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, 2019, p.91) e abre possibilidades para seu desenvolvimento e aprendizagem.

Brincar possibilita momentos de descoberta, de atitude, de testar, de aprendizado e crescimento e, portanto, de formação e autoformação, uma vez que ao jogar, "não apenas nos mostramos quem somos, mas, sobretudo, tornamo-nos quem somos, isto é, formamo-nos. Logo, o ato de brincar é fundamentalmente formativo" (Fortuna, 2018, p.57) e afastado de uma racionalidade produtivista, mas que dentro da escola tem a possibilidade de ser dirigido pedagogicamente, não podendo ser visto ou percebido como um momento de ócio, de pura alegria e felicidade.

A professora Espoleta (6º encontro) coloca que "a brincadeira causa emoções fortes, uma briga; uma brincadeira, seja o que for, causa uma emoção e mexe com o coraçãozinho deles", as professoras Lua e Pipoca observaram, durante o brincar, o "medo de errar", de "não conseguir", podendo ser ainda um momento de tensão com brigas por brinquedos (Borboleta) o que faz com que o momento do brincar seja de

grande seriedade ao trazer a possibilidade de dentro do ato, a criança passa por situações não apenas de prazer, mas também de susto, angústia, tensão, medo entre outros sentimentos (Wallon, 2010; Winnicott, 2019), transformando o brincar em um momento em que as emoções também são colocadas em ação.

Os olhares de como o brincar foi percebido durante os tempos foi se modificando, as caçadas na pré-história, os jogos olímpicos na Grécia antiga, os sangrentos jogos na Roma antiga, as danças, brincadeiras e torneios da cultura medieval, as festas renascentistas, a forma de se vestir (com roupas extravagantes e perucas) do período Barroco, a seriedade do início do século XIX, quando o jogo passa a ser algo pouco respeitável, devido a formalidade que tomou conta da sociedade, onde as roupas extravagantes e a fantasia deixaram de existir, mas o lúdico continuou a existir em jogos como o *cricket*[33]. Com o fortalecimento das atividades esportivas e das competições durante o século XX e XXI, o lúdico perde espaço para o esporte (Huizinga, 2019) e o brincar passa a ser visto como uma prática não séria, divertida, ociosa, algo pueril.

Apesar desta percepção sobre o brincar, trazida pela Revolução Industrial e o sistema capitalista que a seguiu, o século XX foi um momento de grandes estudos sobre o tema. Pesquisadores de diversas áreas passam a estudar o fenômeno a partir de diferentes perspectivas, Sigmund Freud (1856-1939), Jean Piaget (1896-1980), Lev Semionovitch Vygotsky (1886-1934), Daniil Elkonin (1904-1984), Aleksei Leontiev (1903-1979), Valeryia Mukhina (1935 -), Henry Wallon (1879-1962) e Donald Winnicott (1896-1971) seguem uma linha psicológica e psiquiátrica ao olhar para o brincar e seus benefícios. Estes autores ao observarem a criança, perceberam o brincar como uma expressão psicológica da criança, uma possibilidade de adentrar no mundo infantil e, por meio dela, perceber características da faixa etária, as necessidades da criança, as experiências sociais pelas quais passou, a forma como estas vivências influenciam suas ações e como levá-la a se descobrir por meio do brincar.

[33] O *cricket* é um jogo que utiliza bola e tacos, muito comum na Inglaterra. Disponível em: http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=213. Acesso em 19.ago.2023.

Mas não há o brincar apenas pelos olhos da Psicologia, a Pedagogia, com Jean Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Pestalozzi (1746-1827), Friedrich Fröebel (1782-1852), John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952), Célestin Freinet (1896-1966), também olharam para o brincar. Brian Sutton-Smith (1924-2015) procurou observar o fenômeno brincar, não apenas na criança, mas em toda a sociedade.

Há também o olhar Brasileiro, com destaque a Tizuko Morchida Kishimoto (1994; 2001; 2002a; 2002b; 2010; 2011; 2013) e Tânia Fortuna (2000; 2001; 2018; 2019a; 2019b). Para compreender melhor a forma como o brincar foi observado em diferentes perspectivas, trago uma pequena reflexão sobre alguns pesquisadores e suas pesquisas no que se refere ao brincar.

2.2 O brincar e seus teóricos

A criança, como ser humano é complexa, possui muitas sutilidades que podem influenciar em seu comportamento, ações e reações. Por este motivo a necessidade/curiosidade de procurar conhecer as diferentes teorias sobre o brincar e a criança, para poder ter o máximo de conhecimento e perspectivas ao aventar a possibilidade do brincar como prática pedagógica, assim, conhecer como alguns teóricos que fundamentam as teorias educacionais, de diferentes correntes de pensamento, percebem o brincar se tornou importante, um exercício formativo (Oliveira-Formosinho, 2007a).

No final do século XIX e no século XX, as questões relacionadas as brincadeiras ganham espaço e vários pesquisadores passam a estudá-las e a contribuir para uma melhor compreensão da relação entre o brincar e a criança, cada pesquisador aprofundou seu olhar a partir de sua área de estudos o que fez com que, ao olhar para uma determinada teoria, se fez necessário observar de onde ela se iniciou.

Assim, segue um pequeno resumo com os principais pontos de alguns pesquisadores que se dedicaram ao estudo do brincar. Não se pretende, nesta breve

pesquisa, fazer uma análise crítica das teorias aqui apresentadas, nem as comparar, seria uma tarefa longa, na realidade uma nova tese e foge do objetivo desta pesquisa, mas este olhar se torna fundamental para entender as diferentes possibilidades de brincar e como este brincar pode acontecer na escola de forma a se tornar uma prática pedagógica.

A escolha dos teóricos se deu por seu aporte ser muito utilizado/conhecido nas escolas, por constar como referencial nas teses que compuseram o Estado da Questão e por escolha pessoal da pesquisadora, com a ciência de que faltam outros nomes que contribuíram para o desenvolvimento dos estudos sobre o brincar, mas escrever sobre o pensamento de todos se tornaria uma tarefa impossível.

2.2.1 Os teóricos do brincar um olhar a partir da Psicanálise e da Psicologia

As teorias baseadas no olhar da Psicanálise e Psicologia, tem como característica o olhar para o brincar na infância como algo que possibilita a descoberta, que reflete as necessidades da criança em diferentes etapas de sua vida por ser ele um instrumento no qual é possível verificar o grau de desenvolvimento da criança, seus anseios, suas frustrações. É por meio do brincar que a criança representa suas necessidades e angústias, suas relações sociais, desenvolve sua criatividade e potencialidades que serão necessárias quando se tornar adulto ou reflexo dela.

O brincar é visto nas teorias psicológicas e psicanalíticas como algo ligado à saúde, um momento que garantirá a criança um bom desenvolvimento afetivo, emocional, social e motor, fonte de expressão, na qual a criança fará a leitura de mundo, se posicionará diante dele e terá reflexos na vida adulta.

Sigmund Freud



Fonte: https://i.pinimg.com/564x/de/d4/4d/ded44dee9a0db69f73ab30e0abc31902.jpg

> Seria errado supor que a criança não leva o mundo a sério; ao contrário, leva muito a sério a sua brincadeira e dispende na mesma muita emoção. A antítese de brincar não é o que é sério, mas o que é real (Freud, 1996, p.135).

Nascido no Império Austro-húngaro (atual República Tcheca) em 1856, faleceu na Inglaterra em 1939. Formou-se em medicina, onde se especializou em neurologia e psiquiatria. Criador do termo psicanálise que designa um método de investigação dos desejos inconsciente para responder a questões que influenciam o comportamento e o sentimento das pessoas (Enciclopédia Significados, 2024).

Em seus estudos, a etapa da infância é vista com especial atenção por ser este o momento marcante na constituição psíquica humana, buscando nas lembranças esquecidas, no que está recalcado, no sonho, a experiência vivida que possibilitaria a etiologia das neuroses, ao mesmo tempo que se questionava sobre a realidade dessas experiências, compreendendo que

> fatos e fantasias irão mesclar-se na construção das recordações e no engendramento do esquecimento, possibilitando a elaboração freudiana de que não há fato possível de ser reproduzido em sua integridade e não há fantasia que não possua uma conexão com a realidade (Zavaroni; Viana; Celes, 2007, p.67).

Deste modo, Freud entende que as lembranças que se ligam a infância nem sempre serão reais, mas sim relativas, com lacunas e distorções, assim como os sonhos que são vistos como formas possíveis de recordar, mas que também podem ser vistos como momentos de criação e imaginação, portanto, “tanto a criança como o adulto só conseguem criar fantasias a partir do material a que teve acesso, podendo ser pela leitura, pelas cenas do cotidiano ou por outra fonte” (Sousa; Pedroza; Maciel, 2020, p.270), desta forma, quanto maior a experiência vinda de diferentes fontes a criança tiver, maior serão suas possibilidades de criação e imaginação.

Apesar de nunca haver atendido nenhuma criança, os estudos de Freud contribuíram para o desenvolvimento de algumas especificidades da psicanálise com crianças. Freud foi o primeiro a estudar as propriedades psíquicas da brincadeira como meio para analisar o comportamento da criança. Em seu texto “Escritores Criativos e Devaneios”, de 1907, coloca que a “ocupação favorita e mais intensa da criança é o brinquedo e os jogos” e que “a antítese de brincar não é o que é sério, mas o que é real” (Freud, 1996, p.135), uma vez que a criança é capaz de distinguir a realidade de situações imaginárias.

O psicanalista foca no tema criatividade ao comparar que o brincar da criança corresponde à fantasia e à escrita criativa na vida adulta, ou seja, a capacidade criativa do adulto é uma transformação do brincar da criança (Adami, 2006) e que ambas são vivenciadas com muita seriedade e emoção por aqueles que dele participam. Compara o brincar da criança onde o desejo, a espontaneidade e a fantasia estão presentes, com as atitudes do adulto que necessita parar de brincar e ocultar seus desejos e fantasias em virtude do mundo real e relaciona a possibilidade de um elo entre o artista e o homem comum com a criança ao brincar, onde os primeiros traços da imaginação criativa podem ser observados.

Em seu livro “Além do Princípio do Prazer” (Freud, 1996), descreve que a partir da observação de seu neto, 18 meses, brincando ao atirar um carretel e recuperá-lo (desaparecimento e retorno) se indagou: por que as crianças brincam? O que o fez relacionar o brincar da criança com a expressão de suas necessidades, percepções e como uma possibilidade de resolução dos conflitos internos que se dariam por meio das diferentes formas de brincar.

No livro, Freud traz a ideia de que o brincar da criança repete fatos marcantes de suas experiências reais, que reagem a elas para se tornarem donas da situação e que, ao brincar, expressam seu “desejo de ser grande e poder fazer o que fazem os adultos” (Freud, 2016, p.39).

Sousa, Pedroza e Volpe (2019, p.76) observam este desejo na teoria freudiana, sobre o brincar, ao observar que ela “está ligada ao processo de desenvolvimento das crianças, que criam mundos imaginários e revivem o mundo dos adultos ao brincar de papai-mamãe, de médico, de casinha, de escolinha e de polícia-ladrão, entre outras tantas possibilidades”, indicando o desejo da criança de ser adulto.

Apesar de não ter estudado diretamente o brincar da criança, Freud desenvolveu uma teoria que possibilitou o avanço das pesquisas não apenas psicológicas, mas também educacionais nesta área, indicando-o como um processo fundamental para o desenvolvimento da criança.

Os estudos de Freud sobre o brincar influenciaram pesquisadores como Piaget, Winnicott, Vygotsky (que fez um prefácio de seu livro na tradução para o russo).

Henri Paul Hyacinthe Wallon



Fonte: https://c7.alamy.com/comp/J3MJ7G/henri-wallon-by-georges-lafosse-J3MJ7G.jpg

> O brincar resulta do contraste entre uma atividade liberada e aquelas a que normalmente ela se integra. É entre oposições que ela evolui, é superando-as que se realiza (Wallon, 2010, p.64).

Francês, nascido e falecido em Paris em 1879 e 1962 respectivamente, era formado em Filosofia (1902) e Medicina (1908), considerado um dos grandes fundadores da psicologia da criança na França, atuou como psiquiatra infantil, quando atendeu crianças com dificuldades escolares, comportamentais e com deficiência. Sua teoria psicogenética foi concebida com base na integração entre afetividade e inteligência e se apresenta como uma psicologia do desenvolvimento da personalidade, na qual a criança passa pelos seguintes estágios:

Quadro 3 – Teoria psicogenética - estágios

Estágio 1	Impulsivo Emocional	0 a 3 meses 3 meses a 1 ano
Estágio 2	Sensório motor Projetivo	12 a 18 meses 3 anos
Estágio 3	Personalismo Crise de oposição Idade da graça Imitação	3 a 6 anos 3 a 4 anos 4 a 5 anos 5 a 6 anos
Estágio 4	Categoria	6 a 11 anos
Estágio 5	Adolescência	A partir de 11 anos

Fonte: JALLEY, Émile[34]

[34] Tabela elaborada por Émile Jalley, para a introdução do livro “A evolução psicológica da criança” (Wallon, 2010, p.XVI).

Wallon não deixa fechado o momento de mudança entre os estágios, vendo-os como um processo de avanços consecutivos no qual o estágio anterior é incorporado ao novo, onde o brincar se desenvolve de diferentes formas, classificando-o do seguinte modo:

- Brincadeiras funcionais
- Brincadeiras de faz de conta
- Brincadeiras de aquisição
- Brincadeiras de fabricação

As diferentes formas de brincar de cada idade indicam, para Wallon, o uso de diferentes funções (sensório-motora, de articulação, memória verbal, numeração e ainda sociabilização) que se fazem necessárias para o desenvolvimento da brincadeira.

Wallon (2010) entende o brincar como um momento de distração e descanso, opondo-se ao trabalho, que é visto como uma atividade séria. Reconhece que ao brincar a criança passa por momentos de angústia, tensão, gasto de energia, fadiga, cansaço, mas brincar não é uma tarefa obrigatória, a criança brinca por brincar. Entende o brincar como atividade inerente da criança, que possui uma lógica diferente do adulto e por ser própria da criança a brincadeira deve ser espontânea, sem objetivo utilitarista.

Percebe que o meio social se sobrepõe ao natural no desenvolvimento das brincadeiras, que as tradições dos adultos influenciam o brincar da criança e que estas imitam umas às outras durante as brincadeiras.

Observa que “as brincadeiras seriam a prefiguração e a aprendizagem das atividades que vão se impor mais tarde” (Wallon, 2010, p.62) e que este pode ser um dos motivos para meninos e meninas brincam de forma diferente, faz relação também à diferença de hormônios e aos hábitos e costumes que podem influenciar na forma de brincar dos meninos e meninas.

Para Wallon (2010), dois aspectos devem ser observados no brincar infantil: a ficção e as regras. A ficção é algo natural ao jogo por se opor “à realidade opressiva” (*ibidem*, p.66) e que pode ensejar a simulação de situações que possibilitam a vivência

de situações onde “introduz-se na vida mental o uso dos simulacros, que são a transição necessária entre o índice ainda ligado à coisa, e o símbolo, suporte das puras combinações intelectuais” (Wallon, 2010, p.64), o que faz com que a brincadeira auxilie na evolução psíquica.

As regras, por sua vez, podem ser vistas como um fator que possibilita o desenvolvimento do brincar. As regras do brincar, “às vezes, são mais rígidas que as exigências às quais se furta” (*ibidem*, p.64), porém elas não podem ser muito rígidas, uma vez que seu objetivo é alimentar o jogo, possibilitar seu desenvolvimento e não o suprimir, sufocando o ímpeto e o prazer de se jogar.

Para Wallon (2010), a criança sabe que existem regras, mas a obediência a elas não é algo absoluto e por este motivo, muitas vezes as desobedecem conscientemente, executando trapaças para poderem obter vantagens durante a brincadeira. Observa também que ao brincar, a criança assimila o mundo exterior e desenvolve a criatividade. Vê a afetividade e o ato motor como fundamentais para o desenvolvimento humano.

Wallon (2010) vê o brincar como um ato motor, fundamental no desenvolvimento da motricidade, como uma forma de construção da personalidade da criança, que se dá por meio de interações sociais e afetividade e que possibilitará a capacidade criativa, de manipulação de objetos, de representação de papéis, que possibilita a aprendizagem de atividades que serão impostas no futuro.

Donald Woods Winnicott



Fonte: https://m.media-amazon.com/images/I/81fIU8t4uOL._SY425_.jpg

> O brincar é uma experiência, uma experiência sempre criativa, uma experiência no *continuum* espaço-tempo, uma forma básica de viver (Winnicott, 2019, p.88).

Nascido em 1896 e falecido em 1971 em Plymouth, Inglaterra. Formado em medicina (1920), atuou como pediatra e psicanalista infantil por 40 anos. Possui vários livros e textos traduzidos para o português, dos quais se destaca “O brincar e a realidade”, publicado originalmente em 1971. Muitos de seus trabalhos foram publicados posteriormente à sua morte por sua esposa Clare Winnicott.

Sua pesquisa foi realizada dentro do ambiente profissional e em suas buscas pelo brincar (verbo), diferenciando-o da brincadeira (substantivo) olhava-o como algo a ser observado em sua própria potencialidade, não se limitando apenas às crianças, estendia-o, também, aos adultos (Gouvêa Franco, 2003).

Winnicott desenvolveu o conceito de transicionalidade que “está no encontro entre o mundo psíquico e o mundo socialmente construído. Este campo intermediário constituído tanto pela realidade interna quanto pela realidade externa é fundamental para entender o brincar de Winnicott” (Gouvêa Franco, 2003, p.47).

A partir de seus estudos sobre a transicionalidade, Winnicott (2019) apresentou algumas proposições teóricas para o brincar, as quais destaco:

> ● Para que se chegue à ideia de brincar, é importante pensar na *preocupação* que caracteriza o brincar da criança pequena. O conteúdo é irrelevante. O que importa é o estado de quase desconexão, análogo à *concentração* de crianças mais velhas e adultos. Enquanto brinca, a criança ocupa uma área que não pode ser facilmente abandonada e que também não admite intrusão com facilidade.
>
> ● Ao brincar, a criança manipula fenômenos externos e os coloca a serviço do sono, atribuindo a esses fenômenos significado onírico e sentimento.
>
> ● Brincar envolve o corpo:
>
> II. graças à manipulação de objetos;
>
> II. uma vez que determinados tipos de interesse intenso estão associados a certos aspectos da excitação física.

> ● O brincar é *essencialmente prazeroso*. Isso vale mesmo quando leva a um alto grau de ansiedade. Existe, entretanto, um grau de ansiedade insuportável que destrói o brincar.
>
> ● O brincar é inerentemente excitante e precário. Essa característica *não* deriva do despertar do instinto, mas da precariedade que pertence o inter jogo, na mente da criança, entre aquilo que é subjetivo (a quase alucinação) e o que é objetivamente percebido (a realidade concreta ou compartilhada) (Winnicott, 2019, p.89-90, grifos do autor).

A partir destas proposições, observa-se que o brincar, para Winnicott, não é visto como algo artificial, simples, fingido. Brincar é fazer, é sentimento, emoção, envolve não apenas a mente, mas solicita também, a participação do corpo, exige tempo e espaço.

O brincar de Winnicott (2019, p.47) “aparece com preocupação e compromisso com os elementos da brincadeira. Há uma adesão à brincadeira e uma resistência a sair dela, ainda que a criança não confunda o brincar e o seu poder imaginativo com a realidade socialmente aceita”.

Para Winnicott (2019), o brincar conduz naturalmente a criança a uma experiência cultural que se localiza no “*espaço potencial* entre o indivíduo e o ambiente (originalmente o objeto)” (*ibidem*, p.162) e se constituiu no alicerce que possibilita a manifestação da criatividade.

A criatividade na teoria de Winnicott (2019) é uma “característica da vida e do viver total” (*ibidem*, p.93), que possibilita uma vida em um estado saudável, algo universal, que faz parte do estar vivo, está no dia a dia não apenas das crianças, mas de qualquer pessoa, seja ela bebê, adolescente, adulto ou idosos, coisas simples como preparar uma refeição são vistas como um ato de criação.

Porém, a doença, a submissão, situações extremas como campos de concentração, perseguição política, podem levar a perda da criatividade “quando tudo o que é real, tudo o que é relevante, tudo o que é pessoal, original e criativo foi ocultado e não dá mais sinais de existência. Nesse caso extremo, o indivíduo não se importa em estar vivo ou morto” (Winnicott, 2019, p.114), por isso, defende a necessidade do brincar, uma vez que:

> é a brincadeira que é universal e que pertence ao âmbito da saúde: o brincar promove o crescimento e, portanto, a saúde; brincar nos leva aos relacionamentos de grupo; brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia; e por fim, a psicanálise foi desenvolvida como uma forma altamente especializada de brincar, em prol da comunicação consigo mesmo e com os outros (Winnicott, 2019, p.74).

Ou seja, brincar é uma forma de se manter a saúde física e mental, uma possibilidade de uma vida saudável uma vez que “é no brincar, e apenas no brincar, que a criança ou o adulto conseguem ser criativos e utilizar toda a sua personalidade e, somente sendo criativo, é que o indivíduo pode descobrir o *self* (Winnicott, 2019, p.92-93), assim, o brincar possibilita o descobrimento de si mesmo e do outro o que leva ao desenvolvimento de uma vida mais satisfatória e emocionalmente mais equilibrada.

Porém, Winnicott (2019) chama a atenção para a necessidade de se saber brincar uma vez que

> se o terapeuta é incapaz de brincar, ele não está apto para o trabalho. Se o paciente é incapaz de brincar, algo precisa ser feito para que se torne capaz disso, e só então a psicoterapia pode começar. O brincar é essencial porque é nele que o paciente pode ser criativo (Winnicott, 2019, p.92).

Os adultos necessitam saber brincar para poderem brincar com as crianças, pois serão eles quem irão organizar os espaços, observar e participar quando chamados, estando disponível para brincar, mas com o cuidado de não antecipar conteúdos, administrar e controlar os jogos, restringir o potencial criativo da criança, respeitar seus tempos e espaços. Seu objetivo deve ser o de estimular a autonomia, a espontaneidade, a criatividade da criança que não pode acontecer se houver o gerenciamento por parte do adulto.

Jean William Fritz Piaget



Fonte: https://i.pinimg.com/564x/cf/ea/43/cfea43d673b1cfc7736806510de12222.jpg

> A atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança sendo por isso, indispensável à prática educativa (Piaget, 1998, p.160).

Suíço, nasceu em 1896 em Neuchêtel e faleceu em 1980 em Genebra. Formou-se em Biologia (1918) e posteriormente em Psicologia. Foi professor de psicologia e seus estudos focaram a educação e a epistemologia genética. Desenvolveu a Teoria do Desenvolvimento Cognitivo.

Sua teoria não é uma proposta educacional voltada ao trabalho pedagógico ou para medir a competência intelectual da criança; Piaget nunca lidou com a educação formal, sua pesquisa consiste em compreender como o indivíduo formula suas concepções sobre o mundo que o cerca, como resolve problemas, como explica fenômenos naturais, nela a criança será estimulada a perceber a importância do objeto de conhecimento, criando vínculos entre o *ele* e sua utilidade prática em um processo no qual a criança é um ser ativo, cujo conhecimento será adquirido a partir de sua vontade, iniciativa para desvendar e descobrir e atuação sobre o objeto que deseja conhecer. Tem como base de sua teoria o pressuposto de que “o jogo, a imitação e o pensamento compõem a tríade responsável pelo desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos de idade” (Kishimoto 1992, p.129).

Piaget (1964), em sua teoria, vê como “prejudicial o ambiente escolar em que a criança permaneça em atitude passiva e solitária, como depositária dos saberes adultos, mera reprodutora daquilo que ouve, sem poder exercitar o contato social com seus pares” (Cunha, 2008, p.20). Este pensamento aproxima a sua teoria de diversas correntes pedagógicas que estimulam o protagonismo da criança em um ambiente escolar que valoriza seus interesses, sua personalidade, seus conhecimentos prévios.

Para Piaget (2002), há uma coordenação estreita entre desenvolvimento mental e o desenvolvimento cognitivo: acomodação imitativa e assimilação[35] lúdica, ao se integrarem levam a uma ampliação gradual da inteligência. Em sua teoria do desenvolvimento, estabelece quatro estágios[36] de desenvolvimento da criança para sua formação cognitiva: o sensório-motor (do nascimento aos 2 anos de idade), o pré-operacional ou operatório (de 2 a 7 anos de idade), operatório-concreto (dos 7 aos 12 anos de idade) e o operatório-formal (12 a 16 anos de idade).

Apesar de não discutir a brincadeira em si em sua teoria, ao observar o lúdico e o desenvolvimento infantil, Magnani (2012) em seu estudo sobre Piaget, traz a ideia de que o desenvolvimento infantil é um processo que ocorre por meio da interação com o meio e os jogos são um dos fatores que contribuem para este desenvolvimento, sendo que em cada estágio de desenvolvimento o jogo se manifesta de forma diferenciada.

Vasconcelos (2003, p.57) verificou que Piaget classificou os jogos de acordo com “a potência do pensamento e das estruturas cognitivas da criança” em três grandes tipos: o de exercício, o simbólico e o de regras. Cada qual complementa e sucede ao outro em determinada etapa da infância, em estágios sucessivos de desenvolvimento, que vão do jogo puramente sensório-motor até aquele que envolve a elaboração do próprio pensamento. O jogo é utilizado, em sua teoria, para apresentar o desenvolvimento do pensamento simbólico.

---

[35]A acomodação corresponde às modificações internas que tornam isso possível. A assimilação, corresponde à integração, pelas ações, dos elementos externos ao ser vivo (Macedo, 1975, p.6).

[36] A transição entre os estágios pode não seguir exatamente o marco cronológico, podendo variar de indivíduo para indivíduo, a idade não é um marco isolado das competências e limitações intelectuais de cada um.

1. *Os jogos de exercícios:* tem sua origem no estágio sensório-motor, mas não são específicos desta fase, eles reaparecem como novos esquemas de pensamento durante toda a infância e continuam presentes na fase adulta. Este tipo de jogo é classificado por Piaget (1964) em duas classes: os jogos de exercício sensório-motor e os jogos de pensamento.

Os jogos de exercício sensório-motor envolvem atividades simples, que se limitam a reproduzir uma conduta adaptativa descontextualizada pelo prazer de fazer. Estes tipos de jogos não possuem regras e Piaget (1964) os classificou em três classes:

a) Jogos de exercício simples: são jogos que reproduzem algum comportamento pelo simples prazer de fazer e repetir, satisfazer suas necessidades, aprender novas ações. Sua finalidade não é a imitação, mas o prazer de exercitar o que foi aprendido (Mattos; Faria, 2011).

b) Jogos de combinações sem finalidade: se diferencia da fase anterior pelo fato da criança passar a construir novas combinações a partir das atividades adquiridas nos jogos de exercícios simples (Mattos; Faria, 2011).

c) Jogos de combinações com finalidades: nesta etapa, a criança procura uma finalidade lúdica para o seu fazer, procurando descobrir novas formas de fazer e testar as possibilidades (Mattos; Faria, 2011).

O jogo de pensamento é uma segunda categoria dos jogos de exercício, na qual podem ser encontradas as três classes dos jogos de exercício sensório-motor e suas transições, a inteligência prática e a inteligência verbal. Piaget (1964) exemplifica dizendo que uma criança, tendo aprendido a formular perguntas, pode se divertir “pelo simples prazer de perguntar” (Piaget, 1964, p.154), o que caracteriza um jogo exercício simples. Poderá. também, “fazer uma descrição ou relato sem pé nem cabeça pelo prazer de combinar sem finalidade as palavras e os conceitos” - combinação sem finalidade (*op. cit.*, p.154) ou “fabular e inventar pelo único prazer de construir” - combinação com finalidade, (*op. cit*, p.154).

Os jogos de exercício se caracterizam pela assimilação funcional, que requer a repetição, que servirá como *fonte de alimentação*, de satisfação ou prazer para a

criança. Essa repetição, requerida pela assimilação funcional, tem por consequência a formação de hábitos na criança no seu primeiro ano de vida e serão a “base para as futuras operações mentais” (Macedo, 1995, p.6).

Quando se pensa na escola, a assimilação funcional é considerada por Macedo (1995) em dois aspectos: um funcional e outro estrutural. Em seu caráter funcional, a repetição é um recurso de aprendizagem importante na escola, uma vez que “[...] fazer algo uma única vez tem pouco sentido. Mas, a repetição em si mesma, isto é, sem sentido lúdico (prazer funcional), sem ser um jogo de exercício, como costuma ocorrer hoje nas escolas, não vale a pena” (Macedo, 1995, p.6), em seu aspecto funcional, a repetição promovida pelos jogos de exercícios no primeiro ano de vida da criança é a “matriz da regularidade”, necessária para a aprendizagem escolar e que permitirão à criança “enfrentar as tarefas escolares, mais em um sentido filosófico do que apenas utilitário" (*ibidem*, p.7), o que poderá fazer com a atividade tenha muito mais sentido e significado para a criança.

2. Os *jogos simbólicos ou jogos de faz de conta:* encontram seu apogeu entre 2-3 anos e 5-6 anos de idade. Ao contrário dos jogos de exercício, estes tipos de jogos implicam em representação, em diferenciação entre o significante (imagem, objeto a ser modificado) e o significado (conceito, apresentação real) e a possibilidade de evocação dos objetos ausentes. Neles a criança transforma os objetos em outros objetos, atribui aos brinquedos ações que se assemelham às suas ou a de pessoas com as quais convive, cria e imita personagens fictícios, imagina situações, assimila o real, a realidade social, por meio da ficção, por analogia (assimilação deformante), sendo considerado o apogeu do jogo infantil uma vez que

> [...] corresponde à função essencial que o jogo exerce na vida da criança. Obrigada a adaptar-se, sem cessar, a um mundo social de mais velhos, cujos interesses e cujas regras lhe permanecem exteriores, e a um mundo físico que ela ainda mal compreende, a criança não consegue, como nós, satisfazer as necessidades afetivas e até intelectuais do seu eu nessas adaptações, as quais, para os adultos são mais ou menos completas, mas que permanecem para ela tanto mais inacabadas quanto mais jovem for. É, portanto, indispensável ao seu equilíbrio afetivo e intelectual que possa dispor de um setor cuja motivação não seja a adaptação ao real senão, pelo contrário, a assimilação do real ao eu, sem coações nem sanções [...] (Piaget; Inhelder, 2002, p.52-53).

Principalmente por acontecer em um momento em que a criança se encontra em uma fase egocêntrica, onde *o eu* necessita ser atendido para a transformação do real em função da própria satisfação. É este o momento no qual a criança constrói representações a partir das quais faz a leitura do mundo, o representa, pensa sobre ele, assimilando a realidade adulta à sua realidade.

> A hora do jogo é um momento carregado de significações. A criança tem necessidade de vivenciar o jogo simbólico: quando a criança brinca, joga ou desenha, está desenvolvendo a capacidade de representar, de simbolizar. Está interagindo com o mundo. Está recebendo, internalizando "idéias" *(sic)* e sentimentos. E está dando sua resposta criativa (Mattos; Faria, 2011, p.9).

O que se reflete na produção de conhecimento na escola, onde "as fantasias, as mitificações, os modos deformantes de pensar ou inventar a realidade são como um prelúdio para as futuras teorizações das crianças na escola primária e mesmo dos futuros cientistas" (Macedo, 1995, p.7), possibilitando a criança, a descoberta da explicação do porquê das coisas, mesmo que em configuração deformada.

Por volta de quatro a sete anos, os jogos simbólicos começam se declinar, mas sem diminuir em número ou intensidade afetiva. "Ao aproximar-se ainda mais do real, o símbolo acaba perdendo o seu caráter de deformação lúdica para se avizinhar de uma simples representação imitativa da realidade" (Piaget, 1964, p.175), com isso, uma nova forma de jogar se sobrepõe.

De acordo com Macedo (1995, p.8, grifo meu), "os jogos de exercício são a base para o **como**, os jogos simbólicos são a base para o **porquê** das coisas" na escola.

3. *Jogos com regras:* são "[...] combinações sensório-motoras (corridas, jogos de bola de gude ou com bolas etc.) ou intelectuais (cartas, xadrez, etc.), com competição dos indivíduos (sem o que a regra seria inútil)" (Piaget, 2010, p.162), que surgem por volta dos quatro aos sete anos de idade, mas tem seu apogeu entre os sete e os 11 anos de idade. Estes jogos podem ter o mesmo conteúdo dos jogos precedentes, se caracterizando pelas combinações sensório-motoras ou intelectuais, pela aproximação maior da reprodução do real.

Nesta etapa, as regras passam a ter importância na organização das atividades, não as regras inspiradas na vida, de juízo moral ou jurídico, mas as regras impostas pelo jogo, construídas em função dele, as quais a violação representa uma falta, sendo transmitidos de geração em geração pelas relações sociais entre iguais e contemporâneos, sem pressão adulta (Piaget, 1964).

Neles, surge o caráter coletivo do jogo (os jogadores dependem um do outro), o que traz a ideia de assimilação recíproca (Macedo, 1995), os resultados passam a ser valorizados e surgem as competições como uma característica do jogo.

Estes tipos de jogos se desenvolvem durante toda a vida, sendo visto por Piaget (1964, p.182) como “a atividade lúdica do ser socializado”, enquadrando o exercício às relações sociais.

Para Piaget (1964), de acordo com cada fase de desenvolvimento, a criança desenvolve esquemas específicos para assimilar e resolver seus problemas, os jogos de exercício (manipular, puxar, esticar, atirar, chorar) são usados até aproximadamente os dois anos, depois ela passa a se valer do jogo simbólico, no qual se relaciona com o mundo por meio da representação, da imaginação e amadurece seu pensamento passando para a etapa concreta, dos jogos com regras.

Vasconcelos (2003) analisa Piaget e Vygotsky e percebe que a teoria de Piaget, sobre os jogos, sofreu crítica de Vygotsky, pela forma como divide a Psicogênese; pela visão de origem do brinquedo (para Piaget o brinquedo se inicia como ação motora, para Vygotsky, ele se inicia com a imaginação), porém há que se perceber que os pontos de partida dos pesquisadores são distintos, Piaget vê a partir da Biologia e Vygotsky de um conceito social-histórico.

A epistemologia genética se diferencia da teoria sócio interacionista pelo fato de que, para Piaget (1964), não existe a cultura infantil e o jogo não é a expressão dela pela ausência de consciência; Piaget (1964) observava o processo de construção do desenho, e não os elementos contidos nas imagens. Outro ponto que as difere é que Piaget (*op. cit*.) não se atenta para a influência da sociedade, para ele, sociedade é igual ao meio (Vasconcelos, 2003).

Ao se observar os teóricos do brincar, que pesquisam a partir da psicanálise e da psicologia aqui apresentados, observa-se que em nenhum caso houve o estudo dentro da escola, todos estes pesquisadores do brincar observaram o fenômeno a partir de seus locais de trabalho, observando o desenvolvimento de seus filhos, analisando a infância de seus pacientes, atendendo crianças com dificuldades de aprendizagem, problemas comportamentais ou com deficiência.

Freud, via o brincar como um desejo da criança de se tornar adulto, um momento no qual expressava suas pulsões e relacionava o brincar da criança com a fantasia e a escrita criativa do adulto.

Wallon relacionou as diferentes formas de brincar que, para se desenvolverem, fazem uso de diferentes funções sensoriais, motoras, neurológicas e sociais. Via o brincar como uma oposição ao trabalho, algo espontâneo e sem objetivo utilitarista, um momento onde tensões e frustrações podem estar presentes. Observou no brincar presença da ficção e das regras. Reconhecia a influência do meio social para o desenvolvimento da brincadeira e a possibilidade de aprendizagens que seriam necessárias no futuro. Via o brincar como fundamental para o desenvolvimento da motricidade, da capacidade criativa, da afetividade e das interações sociais.

Winnicott não limitou o brincar à criança, estendia-o também aos adultos. Via o brincar como algo que envolve a mente, o corpo e as emoções, algo ligado a um estado saudável de vida, alicerce para a criatividade, sem o qual não é possível descobrir-se e viver.

Piaget (1964), apesar de seus estudos o aproximarem de teorias educacionais e serem muito utilizados em escolas, sua teoria não foi desenvolvida com tal objetivo. Via o jogo como uma forma de ampliação da inteligência no qual o desenvolvimento da criança ocorre de diferentes formas, de acordo com o estágio em que ela se encontra. Apesar de ser uma linha psicológica, a Escola Russa de Psicologia desenvolveu uma teoria que difere da observada em outras pesquisas por ter um olhar que parte do materialismo histórico-dialético de Karl Marx e Lenin[37], como se vê a seguir.

[37] Lenin era um pseudônimo, seu nome real era Vladimir Ilyich Ulianov. Disponível em: https://br.rbth.com/historia/84501-por-que-vladimir-ulianov-adotou-lenin. Acesso em: 30.ago.2023.

2.2.2 A escola russa do brincar

Lev Vygotsky, Aleksei Leontiev, Daniil Elkonin e Valeryia Mukhina são formados por uma escola de psicólogos surgida na antiga União Soviética, no início do século XX, na qual havia a preocupação em responder às questões sociais e políticas da época. Baseando-se em uma concepção materialista-dialética orientaram seus estudos dos fenômenos psíquicos. Desenvolveram uma corrente de estudos que analisou a educação e o desenvolvimento de crianças menores de seis anos em brincadeiras e jogos, entre outros temas.

Os autores supracitados têm suas pesquisas construídas a partir da teoria Histórico-cultural de Karl Marx que possibilitou os estudos da periodização das etapas de desenvolvimento da criança e a teoria da atividade-guia com foco na idade pré-escolar (3 a 7 anos de idade), etapa na qual a atividade-guia é a brincadeira que surge como fonte mais importante para a formação social da criança e seu desenvolvimento psíquico (Prestes, 2010; 2011).

Aleksei Leontiev, Daniil Elkonin e Valeryia Mukhina têm em comum seguir a linha de pensamento iniciada por Lev Vygotsky na Teoria sócio interacionista, ver as relações sociais como regentes do brincar da criança nesta etapa, ver as regras como uma condição para que a brincadeira aconteça, ver o brincar como fonte de desenvolvimento e aprendizagem da criança por promover mudanças psíquicas, porém cada um observou o brincar a partir de um ponto de vista.

Lev Vygotsky tem como atividade-guia o brincar de faz de conta, onde as situações imaginárias, a imitação e as regras caracterizam a brincadeira, promovendo alterações e reestruturações de funções psíquicas que ampliam as condições de desenvolvimento humano, promovem cultura, aprendizagem e desenvolvem o pensamento (Prestes, 2010; 2016).

Leontiev observou que a brincadeira se caracteriza pelo próprio processo, sem propósito de produto ou produção, que o brincar da criança na pré-escola é diferente de outras formas de brincar em outras etapas da vida pela criança por ainda não ter capacidade de abstração e consequência das coisas. O conteúdo das brincadeiras

tem relação com o mundo dos objetos humanos. Vê o brinquedo com um papel fundamental para que a brincadeira aconteça na idade pré-escolar (Leontiev, 2010; Prestes, 2010).

Elkonin traz a brincadeira na perspectiva do jogo protagonizado, que tem como origem o trabalho, a arte e a necessidade da criança de participar da vida adulta. Desta forma, a partir do jogo protagonizado a criança dramatiza situações culturais e sociais, modifica a função dos objetos a partir das relações sociais e vivências do mundo adulto. Brincar não é inato, é aprendido por meio de relações sociais e por este motivo é fonte de aprendizado e desenvolvimento da criança. O brinquedo é algo que fomenta e motiva a brincadeira, possibilita a compreensão das relações sociais e a participação da criança na vida adulta (Elkonin, 2009; Prestes, 2010).

Mukhina vê a brincadeira na perspectiva do jogo dramático, onde a criança por meio da representação de determinados papéis passa a compreender as relações e funções sociais e do trabalho, a partir dos quais são introduzidas no mundo das ideias e desenvolvem capacidades que lhes permitirão o desenvolvimento psíquico de diferentes funções dentre as quais destaca a imaginação (Mukhina, 1996).

Lev Semionovitch Vygotsky



Fonte: https://twitter.com/levvygotsky9/photo

> A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum.
> (Vygotsky, 2008, p.34)

O local de seu nascimento, assim como alguns fatos de sua vida contém enigmas e informações desencontradas que se iniciam com seu nascimento, que, de acordo com alguns autores, foi em Gomel (cidade para onde seus pais teriam se mudado quando ele ainda era bebê) mas, há outros que afirmam que ele nasceu em Orcha (Bielo Rússia), em 1886, e faleceu em 1934, em Moscou (União Soviética). Estudou, por um curto período, medicina, mas, transferiu-se para o Direito, onde formou-se em 1917, estudou simultaneamente Literatura e História. Trabalhou em uma escola primária na qual lecionava literatura.

Seus primeiros estudos foram ligados à Psicologia da arte. Deixou como legado a proposição da Psicologia histórico-cultural ou sociointeracionista, além de diversos estudos sobre a criança, seu desenvolvimento e as funções mentais superiores[38].

No Brasil, o livro “Pensamento e Linguagem” foi lançado em 1962 e “A Formação Social da Mente”. em 1984 (Frazão, 2017), porém, de acordo com os estudos de Prestes (2010), estes livros sofreram alterações tão significativas que se pode dizer que não foram escritos por Vygotsky, pois não respeitaram o original, sofreram cortes e adulterações que comprometeram os conceitos abordados pelo autor[39].

Em seu texto *A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança* (1933), Vygotsky coloca a necessidade de se conhecer e compreender a criança, considerando “as necessidades e as inclinações da criança, seus impulsos, os motivos de sua atividade” (Vygotsky, 2008, p.24), sem o que não é possível falar da brincadeira. O texto traz a preocupação com a intelectualização da brincadeira que pode ocorrer quando a teoria não leva em consideração aspectos como os impulsos

[38] Na revisão dos termos entre as traduções, Prestes (2010), traduzindo diretamente do russo, escreve o nome da teoria como Funções Psíquicas Superiores.

[39] Para manter uma coerência de pensamento, já explicados na introdução desta tese, optei por utilizar apenas escritos traduzidos diretamente do russo na elaboração do pensamento de Vygotsky sobre o brincar.

afetivos, a emoção, os interesses da criança. Distingue a brincadeira de outras atividades, como o trabalho, por não ter a “consciência dos motivos da atividade da brincadeira” (Vygotsky, 2008, p.26).

Porém, o fato da brincadeira ter relações com impulsos afetivos e emocionais, não significa que ela não tenha regras e, neste aspecto, Vygotsky (2008) se refere a pesquisa de Piaget (1964) ao falar sobre as regras e o comportamento moral da criança, onde concorda com o autor ao observar que as questões das regras possuem duas fontes de desenvolvimento: a influência unilateral do adulto sobre a criança e a colaboração mútua entre o adulto e a criança, quando a criança participa do estabelecimento das regras.

Vygotsky (2008) também se refere a Piaget para diferenciar as regras das brincadeiras de outros tipos de regras por estas serem estabelecidas pela própria criança (regras de autolimitação ou auto determinação internas de acordo com Piaget).

Observa ainda que os limites impostos pelas regras das brincadeiras

> dá à criança uma nova forma de desejos, ou seja, ensina-a a desejar, relacionando o desejo com o ‘eu’ fictício, ou seja, com o papel na brincadeira e a sua regra. Por isso, na brincadeira são possíveis as maiores realizações da criança que, amanhã, se transformarão em seu nível médio real, em sua moral (Vygotsky, 2008, p.33).

Ou seja, são as regras da brincadeira que auxiliarão a criança no desenvolvimento do respeito às regras e limites do mundo real/adulto.

Ao falar da brincadeira com situação imaginária (de faz de conta), observa que ela só passa a acontecer depois dos três anos de idade, quando a criança começa a perceber a separação entre ideia e objeto e “a ação, em conformidade com as regras, começa a determinar-se pelas idéias (*sic*) e não pelo próprio objeto” (Vygotsky, 2008, p.30), assim, os objetos na brincadeira podem mudar o seu significado e sentido, mas mantém suas características. A criança possui consciência desta mudança, tanto que fora da situação de brincadeira ela sabe o que o objeto significa no mundo real.

Vygotsky (2008) define a brincadeira de faz de conta como um campo de liberdade e ação das crianças, momento em que tem uma ilusória percepção de liberdade, uma vez que na realidade, o momento da brincadeira está regido por regras sociais ocultas durante a situação.

Igualmente, baseado na abordagem histórico-cultural soviética, considera a brincadeira de faz de conta uma das atividades-guia da criança em idade pré-escolar, porém não a única, uma vez que

> a expressão 'atividade-guia' não significa que seja a atividade que mais tempo ocupa ou que seja a mais importante ou a única presente naquela etapa do desenvolvimento. É guia porque, em certa idade, vai guiar o desenvolvimento psicológico da criança, gerando neoformações. Cada atividade-guia surge dos conflitos gerados no âmbito da atividade-guia antecedente, numa relação dialética (Prestes, 2011, p.2).

Deste modo, a brincadeira de faz de conta, como atividade guia, é um dos condutores do desenvolvimento da criança, pois promove alterações e reestruturações de funções psíquicas, faz com que ocorram transformações que "ampliam as possibilidades da condição humana [...], contribui para o desenvolvimento cultural do ser humano" (Prestes, 2016, p.35) e o aprendizado da criança.

O brincar de faz de conta "não é uma forma predominante de atividade, mas, em certo sentido, é a principal linha de desenvolvimento na idade pré-escolar"[40] (Vygotsky, 2008, p.24), sua atividade principal, fonte de desenvolvimento, cria uma Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) e ao brincar, a criança passa por situações em que

> a ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos - tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas (Vygotsky, 2008, p.35).

[40] Para Vygotsky, a criança na fase pré-escolar tinha de três até 6 ou 7 anos de idade.

O que faz com que, ao brincar, a criança passe por situações de desequilíbrio que promovem sua aprendizagem, que não pode ser analisada pelo ponto de vista do desenvolvimento infantil, mas sim, por aquele promovido pelo agir, pelo pensar, pela imaginação.

Neste momento, considero pertinente esclarecer que adotei o termo Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) por concordar com Prestes (2010) que, ao analisar as traduções dos textos de Vygotsky diretamente do russo, encontrou divergências na tradução do russo do termo *zona blijaichego razvitia,* que para alguns pode ser entendida como Zona de Desenvolvimento Proximal ou Imediata, mas Prestes (2010) defende que a tradução correta é Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), caracterizada, principalmente, pelas possibilidades de desenvolvimento e não por seu imediatismo ou obrigatoriedade de ocorrência, uma vez que a criança necessita da colaboração do outro para amadurecer determinadas funções intelectuais em alguns períodos de sua vida, porém, a presença ou não de uma pessoa para colaborar, "não garante, por si só, o seu amadurecimento" (*ibdem*, p.172). De acordo com Vygotsky:

> A *zona blijaichego razviti* é a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com ajuda de questões que a criança defende sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com a ajuda de problemas que a criança resolve com a orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes. *(...) A* zona blijaichego razviti define as funções ainda não amadurecidas, mas que encontram-se em processo de amadurecimento, as funções que amadurecerão amanhã, que hoje estão em estado embrionário (Vygotsky, 2004, p. 379 *apud* Prestes, 2010, p. 173).

Isto posto, retomo o assunto, Vygotsky (2012), entende a imaginação como "a atividade criadora baseada nas capacidades combinatórias do nosso cérebro [...] ", que "[...] como fundamento de toda a atividade criadora, manifesta-se de igual modo em todos os momentos da vida cultural, permitindo a criação artística, científica e tecnológica" (Vygotsky, 2012, p.24), compreendendo que é a partir da imaginação que se inicia e está intrínseco a todo o processo de criação, a vê como o impulso que gera a criatividade, algo que caracteriza a espécie humana, porém, para que os processos imaginários e criativos possam acontecer, é necessário possibilitar experiências, uma vez que

> se queremos criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade criativa, devemos considerar a necessidade do alargamento da experiência da criança. Quanto mais a criança viu, ouviu e experimentou, mais sabe e assimila. Quanto mais elementos da realidade a criança tiver à disposição na sua experiência mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, maior será a sua atividade imaginativa (Vygotsky, 2012, p.33).

E, na infância, a brincadeira de faz de conta, possibilita estes acontecimentos, uma vez que se observa neste momento uma situação em que a criança recria a realidade, aprende regras sociais, educa sua vontade, modifica funções de objetos reais, elabora situações, desenvolve seu pensamento abstrato, administra conflitos e para tudo isso, necessita de imaginação e criatividade.

Vygotsky (2012) coloca a necessidade de se estar atento não somente a idade cronológica, mas também seu nível de desenvolvimento, que permitirá saber em qual nível a criança se encontra. Esta teoria foi aprofundada e completada pelas pesquisas de Elkonin (2009).

Após sua morte precoce (aos 37 anos), suas ideias foram repudiadas pelo governo soviético que acusava a teoria de Vygotsky de “ser idealista, antimarxista e de afirmar que a consciência determina a existência e não o contrário” (Prestes, 2010, p.151), principalmente por seus escritos sobre pedologia[41], com isso, suas obras foram proibidas por um período de quase 20 anos e somente após a morte de Stalin[42] (1878-1953) foi que Alexander Luria e Aleksei Leontiev (Prestes, 2010) puderam divulgar as pesquisas de Vygotsky.

Foi de Leontiev a iniciativa de divulgar as obras de Vygotsky fora da Rússia (Prestes, 2010) e, com isso, seu pensamento continua a influenciar pesquisas até os dias de hoje.

---

[41] Palavra que pertencia ao vocabulário proibido, modificado por sugestão de Luria para *psicologia infantil* (Prestes, 2010, p.24, grifo do autor).

[42] Josef Stalin foi um revolucionário comunista e político soviético. Governou a União Soviética de meados da década de 1920 até sua morte. Nomeado Primeiro-Ministro de 1941 a 1953. Disponível em: https://mundoeducacao.uol.com.br/historiageral/josef-stalin.htm. Acesso em 06.out.2024.

Tendo como base os estudos de Vygotsky, Leontiev e Elkonin deram continuidade e aprofundaram, em suas pesquisas, a defesa de que a brincadeira é uma atividade que se desenvolve baseada em relações sociais, na qual a criança se apropria do mundo real dentro de suas possibilidades nesta etapa de desenvolvimento.

Aleksei Nikolaievitch Leontiev



Fonte: https://thumbs.dreamstime.com/z/alexei-nikolaevich-leontiev-foi-um-retrato-isolado-do-te%C3%B3rico-vetor-psic%C3%B3logo-desenvolvimento-vetorial-sovi%C3%A9tico-229922571.jpg?ct=jpeg.

> [...] brincando a criança irá pouco a pouco aprendendo a se conhecer melhor e a aceitar a existência dos outros, organizando suas relações emocionais e, consequentemente, estabelecendo suas relações sociais (Leontiev, 1991a, p.79).

Nasceu em Moscou (Rússia), em 1903 e faleceu na mesma cidade em 1979, graduado em Ciências-Sociais em 1923. Em 1924 passa a trabalhar no departamento de Psicologia da Universidade de Moscou. Foi muito próximo de Vygotsky, com que trabalhou, juntamente com Alexander Luria (1902-1977), por anos nas pesquisas para o desenvolvimento de uma teoria psicológica e pedagógica baseada na filosofia marxista-leninista. Baseado na teoria histórico-cultural de Vygotsky, a qual ajudou a desenvolver, desenvolveu a teoria da atividade.

Para Leontiev (2004) os processos de pensamento e os processos lógicos são produtos da experiência pessoal da criança que se formam a partir da ação de fenômenos de natureza sócio-histórica. Analisa o processo de aprendizagem da criança e observa a necessidade de se trabalhar com objetos concretos na fase pré-escolar.

A criança, para Leontiev, necessita da intermediação do meio social para que, em condições historicamente elaboradas, possa apropriar-se do conhecimento e isso se dá de forma concreta, por meio de experiências e vivências com outros adultos que lhe apresentam a situação de maneira externa, porém, para que a criança possa transformar essa ação externa em "ação interior, a ação 'de cabeça'" (Leontiev, 2004, p.200), internalizar um conhecimento precisa primeiro testar possibilidades, experimentar.

Leontiev (2004, p.305) via a idade pré-escolar como "o período da vida em que se abre pouco a pouco à criança o mundo da atividade humana que a rodeia" principalmente por sua atividade e por seus jogos, meio pelos quais ela se apropria do mundo concreto e dos objetos com os quais reproduz as ações humanas.

Vê o educador, nesta faixa etária, como uma pessoa de papel fundamental pelas relações pessoais que estabelece com a criança.

Leontiev e Elkonin (Prestes, 2010) desenvolveram a ideia de brincar como atividade-guia iniciada por Vygotsky. Leontiev (1981 *apud* Prestes, 2010), em seu livro "A respeito da teoria do desenvolvimento da psique da criança", define o que é e apresenta três características da atividade-guia:

> o principal aspecto da atividade-guia[43] não está relacionado a indicadores puramente quantitativos. A atividade-guia não é simplesmente a atividade que com maior frequência é encontrada em uma determinada etapa do desenvolvimento, ou atividade à qual a criança dedica a maior parte do tempo.

[43] Neste termo encontrei diferenças entre a tradução feita do russo por Prestes (2010), a tradução do francês feita por Frias e a tradução do russo de Villalobos. Prestes traduz o termo como **atividade-guia**, Frias o traduz como atividade dominante e Villalobos como atividade principal. Apesar de não ter conseguido manter a mesma linha de pesquisa das referências a partir da tradução direta russo/português em Leontiev, Elkonin e Mukhina, seguirei a tradução russo/português feita por Prestes para palavras com diferentes traduções.

> A atividade-guia é a atividade que se caracteriza pelos três seguintes aspectos:
>
> - Primeiramente é a atividade em forma da qual surgem e dentro da qual se diferenciam outros tipos de atividades [...].
> - Em segundo lugar, a atividade-guia é uma atividade na qual se formam ou se reestruturam processos psíquicos particulares. [...].
> - Em terceiro, a atividade-guia é uma atividade da qual dependem intimamente, num determinado período de desenvolvimento, as principais mudanças psicológicas observáveis da personalidade da criança [...].
>
> Então, a atividade-guia é a atividade do desenvolvimento da qual dependem as principais mudanças nos processos psíquicos e especificidades psicológicas da personalidade da criança em determinado estágio de desenvolvimento (Leontiev, 1981, p. 514-515, *apud* Prestes, 2010, p.162).

Essas características da atividade-guia fazem com que ela tenha uma grande importância no desenvolvimento psíquico da criança e que com haja necessidade de observar o brincar da criança de uma forma muito atenta, que se conheça como funciona o desenvolvimento da criança, pois as atividades-guia mudam de acordo com o estágio de desenvolvimento que a criança se encontra.

Observou que a atividade chamada de brincadeira é caracterizada pelo próprio processo, não havendo nele o propósito de produção de um produto, ela é uma atividade humana, objetiva, “que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras” (Leontiev, 2010, p.120), o que faz com que o brincar das crianças seja diferente da atividade animal, que é instintiva.

Pelo fato de a criança não ter, neste momento de seu desenvolvimento, atividade teórica abstrata e a consequência das coisas, a ação é a forma dominante de expressão, é sua forma de agir no mundo, não separa o mundo das propriedades abstratas e físicas das coisas do mundo das relações entre os homens, por este motivo, ela tenta agir como um adulto (Leontiev, 2010), fato que não é possível neste momento por não dominar as ações possíveis para tal.

Para Leontiev (2010) a brincadeira é a solução para esta contradição entre as ações dos adultos e a vontade de executá-las da criança, mas observa que o brincar da criança, que está na pré-escola, é diferente da criança em outras etapas e do brincar do adulto. A fim de assinalar, com mais precisão, os apontamentos de Leontiev (2010) sobre o brincar da criança, destaco.

- “Seu alvo reside no próprio processo e não no resultado da ação” (Leontiev, 2010, p.123).
- A motivação da brincadeira está no brincar, na competição, caso a vitória seja mais importante que a participação, deixa de ser brincadeira.
- No processo a brincadeira é “[...] a ação real para a criança, que a tira da vida real” (*ibidem,* p.126), ou seja, a criança brinca de imitar situações reais.
- A brincadeira “não é nunca enquadrada arbitrariamente; ela não é fantástica”. O que a difere de uma ação que não é uma brincadeira é, tão somente, “sua motivação, a ação lúdica é psicologicamente independente de seu resultado objetivo, porque sua motivação não reside nesse resultado” (*ibidem,* p.126).
- A operação lúdica é real, os objetos usados nas brincadeiras são reais. “Uma criança não pode agir "irrealmente" com uma vara” (*ibidem,* p.126).
- “[...] a estrutura da atividade lúdica é tal que ocasiona o surgimento de uma situação lúdica imaginária” (*ibidem,* p.127) que se dá na transformação de diferentes objetos em outros que supram as necessidades da brincadeira. Não é a situação imaginária que cria a brincadeira, mas ao contrário, ao brincar, surge a situação imaginária.
- Observa que a brincadeira requer “habilidade, destreza e aptidão motora” (*ibidem*, p.127).
- Aponta que é a partir da fantasia da criança que surgem os traços característicos da atividade lúdica, “assim como de sua capacidade ou função "inerente" a ela, e são derivadas dela, isto é, eles delineiam um caminho oposto ao desenvolvimento real” (*ibidem,* p.130).
- Com relação a brincadeira e cognição aponta que a brincadeira é sempre uma atividade generalizada, uma vez que ao brincar a ação da criança “não é reproduzir uma pessoa concreta, mas executar a própria ação como uma

relação com o objeto, ou seja, precisamente uma ação generalizada" (*ibidem,* p.130). São estas generalizações que permitem que a brincadeira aconteça em condições inadequadas.

- As regras são vistas como uma situação marcante na brincadeira com situação imaginária, uma vez que é nesta situação que "surge neles um processo de subordinação da criança às regras da ação, processo este que surge das relações estabelecidas entre os participantes do jogo" (Leontiev, 2010, p.136).
- Diferencia as regras na brincadeira de papéis, do jogo com regras, ao observar que "enquanto qualquer jogo de papéis já inclui uma certa regra, 'qualquer jogo com regras' inclui um certo objetivo" (*ibidem,* p.138).
- Para Leontiev, as regras têm um importante papel no desenvolvimento da brincadeira, pois "dominar as regras significa dominar seu próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo, aprendendo a subordiná-lo a um propósito definido" (*ibidem,* p.139). As regras ensinam a criança.
- Apresenta três tipos de jogos que fazem parte também desta etapa de desenvolvimento, os jogos genuinamente didáticos, o jogo dramático e o jogo de fantasia.

Para dar condições para que a brincadeira aconteça, o brinquedo passa a ter um papel fundamental na faixa etária do pré-escolar, transformando-se em atividade-guia ao quebrar algumas ações consideradas normais, por surgir de uma situação imaginária que se opera nos objetos e os transforma de acordo com suas necessidades, dando a eles um sentido lúdico, mas fora da brincadeira, a criança tem consciência de seu significado real.

Observa também que dependendo do momento, pode não ser possível transformar um determinado objeto em brinquedo e que quando isso acontece, a ação lúdica não é possível, assim, "nem todo objeto pode representar qualquer papel na brincadeira, ou mesmo brinquedos podem desempenhar diferentes funções, dependendo de seu caráter, e participar diferentemente da estrutura do jogo" (Leontiev, 2010, p.131).

Leontiev vê a criança como um ser histórico-cultural que tem na brincadeira sua principal forma de expressão na idade pré-escolar, sua atividade-guia. O brincar é

visto como um momento no qual a imaginação e os processos psíquicos são desenvolvidos, possibilitando à criança a transformação da realidade, a possibilidade de aprendizado e o desenvolvimento de habilidades sociais.

Daniil Borisovich Elkonin



Fonte: https://be63d7398e.cbaul-cdnwnd.com/f96042b2562aceeaa9358ebc816ad8fb/200000303-821878313a/D.%20B.%20Elkonin.jpg

> Através do jogo o mundo das relações sociais, muito mais complexas que as acessíveis à criança em sua atividade não lúdica, é introduzido na sua vida e a eleva a um nível significativamente mais alto (Elkonin, 1987b, p. 93).

Doutor em Ciências Psicológicas (1962), formado em Psicologia (1927), nasceu em Maloye Pereshchepino (Império Russo), em 1904, e faleceu em Moscou (União Soviética), em 1984. No início dos anos 1930 se encontra com Vygotsky, mas, é em 1933, ao participar de uma série de conferências no Instituto Pedagógico do Estado de Leningrado, ministradas por Vygotsky, que passa a se interessar pela Psicologia Escolar e pelo jogo.

Seu único livro traduzido para o português é Psicologia do Jogo[44] (1998), escrito em 1978. O livro pode ser considerado uma antologia “sobre o conhecimento do jogo na antiga URSS, reunindo as principais pesquisas realizadas entre as décadas de 40 e 70, do século XX” (Marcolino; Barros e Mello, 2014, p.98).

A partir dos estudos de Vygotsky sobre periodização da idade e da teoria da atividade-guia de Leontiev, com quem teve estreito vínculo que se manteve por mais de 45 anos, estruturou seus estudos sobre a periodização do desenvolvimento psíquico, que se caracteriza como a passagem de uma atividade–guia para outra, o qual considera se desenvolver em forma de espiral, o que faz com que o período anterior tenha importância para o que se inicia, uma vez que na perspectiva histórico cultural, a criança é entendida como totalidade.

Seu livro, “Psicologia do Jogo” (Elkonin, 2009), apresenta as atividades-guia relativas a cada faixa etária sendo a comunicação emocional-direta com os adultos a predominante até um ano; ações objetais-manipuladoras serão observadas entre um a três anos e na idade pré-escolar 3 a 7 anos de idade; o jogo protagonizado (forma como Elkonin designa a brincadeira de faz de conta) é a atividade-guia da criança na fase pré-escolar, uma fonte importante para o desenvolvimento psicológico infantil, de sua consciência, de sua cultura e de processos psíquicos superiores, como a imaginação, a memória, a percepção e a vontade.

Para Elkonin (2009) o brincar da criança possui duas raízes históricas: o trabalho e a arte. O trabalho pelo fato de a criança nas sociedades primitivas ser inserida precocemente como força produtiva sem maiores preparos, porém com o aumento da complexidade do trabalho e de seus instrumentos, fez com que houvesse a necessidade de se pensar em forma diferenciadas para que as crianças aprendessem a utilização das ferramentas, o que fez com que houvesse a diminuição de seu tamanho até que as crianças dominassem seu uso.

A arte dramática foi uma criação da humanidade que surgiu como uma forma de representar “esferas da vida social sem um fim diretamente útil. Assim, a técnica

[44] De acordo com Prestes (2010, p.163) a tradução correta deste livro seria Psicologia do Brincar (Psirrologuia igri, em russo).

da arte dramática parece, historicamente, ter influenciado o desenvolvimento do jogo infantil tal como o conhecemos hoje” (Marcolino; Barros; Mello, 2014, p.98).

No jogo protagonizado estas duas raízes estão presentes, o trabalho se apresenta quando a criança, após o processo de industrialização, não pode mais ser inserida na sociedade por meio do trabalho, onde participava da vida adulta através de “uma atividade diretamente útil” (Marcolino; Barros; Mello, 2014, p.98), o que faz com que passe a reconstruir as vivências do mundo adulto, por meio da arte dramática, onde os objetos, as regras pelas quais os adultos regem as suas relações, as relações e funções sociais passam a ser representados pela criança em seus jogos.

Ao representar um papel durante o jogo, a criança tem a consciência de que está desempenhando um papel. Sobre esta questão da variação de papéis durante o jogo, Beltrame (2021, p.99) aponta que

> [...] no jogo, Elkonin (1998) comenta que este evolui em três séries. Na primeira: jogos de si mesmo, de adultos e de companheiros. Na segunda: jogos em que se altera a sucessão de ações, quando a criança interpreta o seu papel. Na terceira: jogos em que se altera o sentido do papel.

Esta variação no sentido do papel desempenhado pela criança se relaciona à origem sócio-histórica do jogo, que é construída por meio de relações sociais, não é algo inato, aprende-se a brincar, o que faz com que brincar se torne fonte de aprendizado e desenvolvimento da criança.

Com relação ao objeto que a criança utiliza durante a brincadeira, os estudos de Elkonin o levaram a desenvolver a lei do desenvolvimento do brinquedo, na qual

> diz que o brinquedo também evolui de uma situação inicial onde o papel e a situação imaginária são explícitos e a regra é latente, para uma situação em que a regra torna-se explícita e a situação imaginária e o papel, latentes. Em outras palavras, a principal mudança que ocorre no brinquedo durante seu desenvolvimento é que os jogos de enredo com uma situação imaginária são transformados em jogos com regras nos quais a situação imaginária e o papel estão contidos em forma latente” (Leontiev, 2010, p.133).

Deste modo, o brinquedo muda de função de acordo com o período em que a criança se encontra, em função do tipo de jogo que desenvolve, de sua motivação, de suas experiências.

O brinquedo, para Elkonin, não é apenas uma “reprodução simplificada, sintetizada e, de alguma maneira, esquematizada, dos objetos da vida e da atividade da sociedade, adaptados às peculiaridades das crianças de uma ou outra idade” (Elkonin, 2009, p.42), ele é algo que possibilita a compreensão das relações sociais, que motiva a brincadeira, que estimula o desempenho de papéis, é um objeto que é introduzido na vida das crianças pelos adultos, que ensinam seu manejo, que fomenta a criança no desenvolvimento de suas ações lúdicas.

Elkonin (2009) defende que quanto maiores e mais ricas forem as situações e produções humanas que a criança for exposta, suas condições históricas e sociais, maior e mais rico será o desenvolvimento de suas capacidades e sua inserção no mundo que a rodeia.

O desenvolvimento do jogo com intenções didáticos-pedagógicas, para fins de aprendizagem, é visto por Elkonin como um fator limitante das possibilidades que o jogo pode trazer para a criança, por não permitir o protagonismo dela (Lazaretti, 2006), limitar o desenvolvimento dos papéis, relegando a segundo plano os fundamentos da atividade-guia (Marcolino; Barros; Mello, 2014), não devendo ser utilizado com fins utilitaristas.

Tece críticas à teoria psicanalítica do jogo de Freud, por carecer de fundamento ao apresentar a infância como um “período de situações traumáticas, de contínuos conflitos, de repressão permanente da sociedade, dos adultos, sobre a criança, uma forma” (Elkonin, 2009, p.135) e que “poder-se-ia afirmar que a infância é o tempo dos jogos porque o é também dos traumas incessantes, e o jogo é o único procedimento de aprender repetindo os sofrimentos insuportáveis que esses traumas denunciam” (*ibidem*, p. 134). Observa na teoria freudiana uma compreensão falsa do período da infância.

Com exceção da teoria *behaviorista*, Elkonin (2009) faz o mesmo com outros representantes da psicologia no Ocidente, como Piaget (teoria do egocentrismo), Koffka (teoria gestáltica), Lewin e Sliosberg[45] (teoria dinâmica da personalidade) por

> tentarem de uma maneira ou outra explicar o jogo das crianças, pondo em prática, de passagem, como é natural, suas concepções teóricas gerais [...]. Se é certo que nem todos os representantes dessas diversas tendências pretenderam criar uma teoria coerente do jogo infantil, não é menos certo que todos procuraram, de uma maneira ou outra, interpretar suas características fundamentais (Elkonin, 2009, p.121-122).

Ao realizar o ensaio crítico das teorias de Gross, Buytendijk, Freud, Bühle, Koffka, Lewin, Piaget e Châteaux (Elkonin, 2009) as compara entre si e analisa suas contribuições e equívocos na solução do problema da psicologia do jogo com base na teoria sociointeracionista.

Valeriya Sergeevna Mukhina



Fonte: https://psyjournals.ru/files/authors/0/4298/photo_small.jpg?1650012936

[45] Elkonin (2009) analisa uma pesquisa experimental realizada por Sarah Sliosberg (1934), aluna de Kurt Lewin (1890-1947), em sua tese sobre em “quais circunstâncias as crianças de 3 a 6 anos estão dispostas a aceitar uma imagem de um pedaço de chocolate impresso em um cartão como um Ersatz (substituição ou substituto) para a coisa real” (citação retirada das notas de rodapé, do texto Chapter 25 - The Semantic Field: Sparring with Lewin. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/322680833_The_Semantic_Field_Sparring_with_Lewin.

> Enquanto brinca, a criança se concentra melhor e lembra mais coisas do que nos experimentos de laboratório. O objetivo consciente da criança em concentrar-se e recordar manifesta-se sobretudo e da melhor forma no jogo. As próprias condições de jogo obrigam a criança a concentrar-se nos objetos, na situação lúdica, no conteúdo das ações e no argumento que interpreta (Mukhina, 1996, p. 164).

Nascida em 1935 na antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), é doutora em Psicologia, professora, filósofa e escritora.

Apesar de não ser contemporânea, nem o ter conhecido pessoalmente, o trabalho de Mukhina dá continuidade às pesquisas de Vygotsky ao pesquisar sobre a periodização do desenvolvimento e a brincadeira de faz de conta na pré-escola, sob a perspectiva do jogo dramático que, no ponto de vista do processo de periodização, é a atividade-guia do pré-escolar, “não porque a criança de hoje passa a maior parte do tempo se divertindo, o que não deixa de ser verdade, que o jogo *dá origem a mudanças qualitativas na psique infantil”* (Mukhina, 1996, p. 155, grifo da autora).

Nesta etapa, os jogos das crianças têm duração diferentes, 10 ou 15 minutos para as crianças de 3 a 4 anos; 40 a 50 minutos para as crianças de 4 a 5 anos e dos 6 aos 7 anos o jogo pode se prorrogar por horas ou dias. As diferentes idades, também influenciaram os argumentos e conteúdos que serão explorados durante o jogo, os mais velhos terão mais argumentos do que os mais novos (Mukhina, 1996).

A simples manipulação de um objeto ou imitação da ação de um adulto não significa brincadeira, para Mukhina a verdadeira atividade lúdica

> só ocorre quando a criança realiza uma ação subentendendo outra, e manuseia um objeto subentendendo outro. A atividade lúdica tem um caráter semiótico (simbólico). No jogo revela-se a função semiótica em gestação da consciência infantil (Mukhina, 1996, p.155).

O que faz com que o jogo dramático tenha algumas características como assumir um papel determinado, situar-se, prever um comportamento e atuar de acordo com ele, reproduzindo obrigações que o papel impõe nas relações pessoais e de trabalho (ser médico é agir como um médico, ser a mãe é se posicionar como tal); o

uso de objetos substitutos, mas que mantém relações com as funções reais dos objetos; o cumprimento de regras sociais (Mukhina, 1996).

Na perspectiva da autora, o jogo dramático ensina a criança a observar as regras, uma vez que é por meio delas que a criança percebe os direitos e deveres que existem entre as relações sociais dos adultos. As crianças mais velhas, cumprem as regras impostas pelos papéis que assumem durante o jogo de forma real e são capazes de discutir a forma como uma criança está interpretando determinado papel, o que faz do jogo dramático uma manifestação de relações reais.

E continua, ao evidenciar que, por meio do jogo dramático as crianças são introduzidas ao mundo das ideias e desenvolvem a linguagem, a observação, a concentração, a memória e sua personalidade, uma vez que o lúdico que o jogo proporciona “requer das crianças iniciativa e coordenação de seus atos e dos demais, para estabelecer e manter a comunicação” (Mukhina, 1996, p.162) que juntamente com os impulsos emocionais requerem da criança concentração e memorização.

Mukhina (1996) vê o jogo dramático como um fator importante para o desenvolvimento da imaginação, uma vez que ao aprender a substituir alguns objetos por outros, a criança começa a ter suporte para o desenvolvimento do processo imaginativo.

Todo esse intenso desenvolvimento das qualidades psíquicas e individuais da criança são possíveis em razão dos processos mentais que são solicitados no momento em que a criança joga, assim, “[...] a atividade lúdica influencia a formação de processos psíquicos” (Mukhina, 1996, p.165) e ao influenciar a atividade mental, o jogo ajuda a desenvolver a personalidade da criança.

Porém, o fato de a criança interpretar papéis no jogo, não significa que ela irá assimilar estas experiências e modificar seu comportamento cotidiano, “é frequente ver o menino, que no papel de médico se mostrou atencioso com a menina doente, poucos minutos após a brincadeira arrancar tranquilamente os brinquedos dessa mesma menina, sem se importar com suas lágrimas”. (Mukhina, 1996, p.190) O jogo irá ensinar a criança a respeitar os interesses dos colegas, a cooperar, mas isso não

significa que não ocorrerão conflitos, discussões ou até mesmo situações de violência. E é neste momento que entra a intervenção do professor[46].

Os desenhos e as atividades construtivas também podem ser considerados brincadeiras, segundo Mukhina (1996), desde que aconteçam de forma espontânea, a partir do momento em que o interesse nestas atividades for o resultado, ela não está mais relacionada ao jogo.

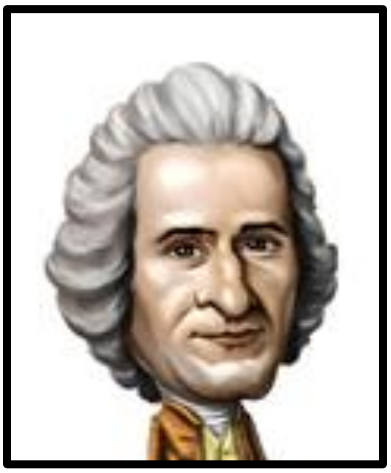
A Escola Russa de Psicologia, em seus estudos sobre o brincar na pré-escola, fundamentou-os a partir da teoria marxista-leninista e a partir desta fundamentação buscou os motivos e a necessidade de a criança brincar. Seu objeto de estudo se deu sobre uma única forma de brincar, o brincar de faz de conta. Diante dos olhares da psicologia e a psicanálise, como os pedagogos que estudaram o brincar veem este momento da criança?

2.2.3 O brincar a partir das teorias pedagógicas

Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Fröebel, John Dewey, Célestin Freinet e Maria Montessori partem de uma outra perspectiva, seus olhares são educacionais, focam a criança em uma perspectiva educacional, onde o brincar está diretamente relacionado ao desenvolvimento e aprendizagem, a prática pedagógica.

[46] O posicionamento do professor diante da brincadeira será tema de discussão no Capítulo 4.

Jean-Jacques Rousseau



Fonte: https://i0.wp.com/paulogala.com.br/wp-content/uploads/2023/08/img_5583.jpg?fit=554%2C539&ssl=1

> 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, 1979, p.76).

Nascido em Genebra, na Suíça, em 1712, faleceu em Ermenonville, nordeste de Paris, França, em 1778. Filósofo, escritor, compositor, teve uma vida pessoal conturbada, mas seus escritos influenciaram e ainda influenciam o pensamento e a formação filosófica e pedagógica até os dias atuais.

Rousseau, com seu romance fictício[47] "Emílio ou da Educação", de 1762, versa sobre a educação humanista e natural que uma criança deveria receber. Esta obra é vista como marco inicial do conceito moderno de infância, revolucionando, não apenas a Pedagogia, mas também a Psicologia da criança e a Psicologia Social, inaugurando um pensamento sociológico crítico, abrindo os alicerces para o desenvolvimento da Psicologia Infantil e da Epistemologia (Vasconcelos, 2003).

[47] Cito a obra como fictícia uma vez que "Rousseau vê o menino que ele poderia ter sido e descreve a educação que teria desejado a si mesmo", Rousseau teve "cinco filhos naturais, todos confiados ao asilo dos *Enfants Trouvés*" (Pirolla, 2001).

Na época do lançamento, Emílio ou da Educação, provocou reações distintas como “ser considerada um verdadeiro ‘tratado de educação’, porém, também causou o descontentamento das lideranças políticas e religiosas da Europa” (Trento *et al.*, 2022, p.918), o que fez com que Rousseau tivesse que mudar de cidade e até de país por diversas vezes.

O autor tem consciência de que este é “o estudo a que mais me dediquei a fim de que, ainda que seja meu método quimérico e falso, possam aproveitar minhas observações” (Rousseau, 1979, p.8) que passam por todas as etapas do desenvolvimento da criança, do nascimento até a fase adulta.

A partir de sua obra, a criança deixa de ser vista como um miniadulto ou um adulto defeituoso (forma como os jesuítas viam as crianças), a infância passa a ser percebida como uma etapa na qual a criança precisa ser respeitada em seu desenvolvimento físico e cognitivo e, por possuir especificidades, necessita ser estudada cuidadosamente.

Rousseau criticava a educação jesuítica que, ao seu ver, era uma educação bárbara, ele acreditava que “a criança deve brincar, deve errar, deve acertar, deve ser criança. Isso não significa, contudo, que devemos eliminar, do mundo da criança, o esforço, as dificuldades e as privações. Se fizermos isto começamos a contaminar o mundo da criança” (Martins; Dalbosco, 2013, p.89), permitir que a criança seja criança não significa tirar-lhe a responsabilidade, mas sim reconhecer seus limites e possibilidades, tendo o cuidado de lhe dar condições para que não se torne um escravo ou um tirano ou um escravo e tirano.

Brougère (1995) observa que, antes de Rousseau, a brincadeira, por estar associada a imagem da criança, era vista em muitos momentos como algo fútil, uma distração, um recreio, ou até mesmo como algo nefasto (como pode ser observado na educação jesuítica e também no livro “O nome da Rosa”[48]), mas após Rousseau,

[48] ECO, Humberto (1932-2016*). O nome da Rosa* possui tradução de Bernardine e Andrade. 1ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2022. A obra *best-seller* publicada em 1980 atingiu a marca de 500 mil exemplares; foi traduzida para o alemão e o francês. Disponível em: https://institutoling.org.br/explore/entre-ciencia-e-religiao-o-nome-da-rosa-de-umberto-eco. Acesso em: 07.out.2024.

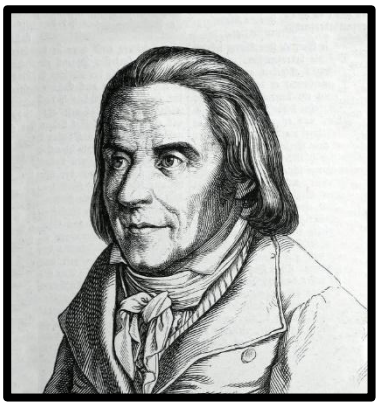
houve uma mudança profunda na forma de se ver a criança, possibilitando a associação de suas atividades espontâneas a uma imagem positiva.

No que se refere ao brincar e ao jogar, Vasconcelos (2003) observa que Rousseau não tem uma teoria sobre o tema, mas o entende como um comportamento natural da criança e o valoriza por ser um fator de desenvolvimento da criança e de sua inteligência, propondo uma pedagogia que valorize o brincar e o jogo. Rousseau vê o brincar como um potente instrumento de educação e o destaca ao chamar a atenção para a necessidade de empregar bem o tempo da infância.

> Vós vos preocupais com a ver gastar seus primeiros anos em não fazer nada. Como! Ser feliz será não fazer nada? Não será nada pular, correr, brincar o dia inteiro? Em toda a sua existência não andará mais ocupada. Platão, em sua República, que acreditam tão austera, só educa as crianças com festas, jogos, canções, passatempos: parece que fez tudo ensinando-lhes a se divertirem (Rousseau, 1979, p.76).

Demonstrando as atividades da criança como importantes ocupações e que não é a austeridade que irá educá-la, e sim o prazer, a alegria, a diversão. Rousseau teve como seguidores Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Friedrich Fröbel (1782-1852) e influenciou o pensamento de Jean Piaget nas relações entre jogo e desenvolvimento cognitivo (Vasconcelos, 2003).

Johann Heinrich Pestalozzi



Fonte: https://centrohistoricosarahcesar.org.br/johann-pestalozzi/

> [...] as coisas antes das palavras, a educação pelas coisas e não a educação pelas palavras (Pestalozzi, 1946, p.170, *apud* Adorno; Miguel, 2020, p.4).

Nasceu em 1743 em Zurique e faleceu em 1827 em Brugg, Suíça. Pedagogo, suas obras literárias, políticas e filosóficas em sua maioria são dedicadas à educação, embora algumas sejam consideradas precursoras da sociologia. Viveu em um momento de revoluções (industrial e francesa).

O Romantismo (a atenção ao povo; a visão orgânica da sociedade; o papel do sentimento e a referência à formação espiritual [Cambi, 1999, p.417]), o Iluminismo (a ideia da educação da humanidade; o governo iluminado; a adesão aos ideais revolucionários, embora condenando o extremismo [*op.cit*, p.417]), a religião (era protestante) e a leitura de Emílio ou da Educação, de Rousseau, livro que manteve em sua cabeceira até seu leito de morte e o qual tentou colocar em prática em seu primeiro experimento educacional, em Neuhof, que não foi bem-sucedido (Soëtar, 2010), foram grandes influências no desenvolvimento de seu trabalho.

Considerado o pai da escola popular (Associação Pestalozzi de Goiânia), esteve envolvido por muitos anos com crianças advindas das classes populares, às quais dedicou seus estudos e o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Foi a partir deste trabalho que Pestalozzi desenvolveu suas concepções de aprendizagem, educação e o papel do professor (Adorno; Miguel, 2020).

Em seu pensamento educacional, “considerava a educação um processo que devia seguir a natureza, a liberdade, a bondade inata do ser humano, unindo mente, coração e mãos” (Soëtar, 2010, p.25) o qual está relacionado a suas experiências como educador e com a criação de escolas, com destaque ao instituto em Burgdorf (1800 a 1804), e, um outro em Yverdon (1805 a 1825) onde inovou a pedagogia da sua época e influenciou a educação especial.

> Afirmava que a função principal do ensino é levar as crianças a desenvolver suas habilidades naturais e inatas. Pestalozzi aplicou em classe seu princípio da educação integral, isto é, não limitada à absorção de informações. Segundo ele, o processo educativo deveria englobar três dimensões humanas, identificadas com a cabeça, a mão e o coração. O objetivo final do aprendizado deveria ser uma formação

> também tripla: intelectual, física e moral e destacou o jogo como valor social que fortalece as normas de cooperação e amplia o senso de responsabilidade (Alves, *et al.*, 2018, p.1).

Foi um dos primeiros educadores a perceber a criança em suas especificidades e a respeitar os modos de ser e pensar da criança, no centro de seu pensamento pedagógico

> colocam-se três teorias: 1. a educação como processo que deve seguir a natureza, retomada de Rousseau, segundo a qual o homem é bom e deve ser apenas assistido em seu desenvolvimento, de modo a liberar todas as suas capacidades morais e intelectuais. Isso significa que a educação deve se desenvolver harmonicamente [...]; 2. a da formação espiritual do homem como unidade de 'coração', 'mente' e 'mão' (ou 'arte'), que deve ser desenvolvida por meio da educação moral, intelectual e profissional, estreitamente ligadas entre si [...]; 3. a da instrução, à qual Pestalozzi dedicou mais ampla atenção [...], segundo a qual, no ensino, é necessário sempre partir da intuição, do contato direto com as diversas experiências que cada aluno deve, concretamente, realizar no próprio meio (Cambi, 1999, p. 418-419).

Este pensamento, Pestalozzi colocou em prática em Yverdon, seu método intuitivo para obter bons resultados, deveria partir

> do conhecido ao desconhecido; caminhar do concreto ao abstrato; acostumar a criança a fazer; não dizer à criança aquilo que ela pode descobrir por si mesma; seguir a ordem da natureza; dirigir a mente e os sentidos do particular ao geral, passando da visão intuitiva à compreensão geral, desenvolvendo nos educandos a capacidade de percepção e observação, mais do que a pura aquisição de conhecimentos (Soëtar, 2010, p.35).

Para isso, colocava seus alunos em contato com a natureza e jogos ao ar livre (Kishimoto; Pinazza, 2007), em atividades práticas que tivessem como processo ativo a percepção e a experiência sensorial, onde a linguagem tem um papel fundamental, como coloca em seu livro "Leonardo e Gertrudes[49]":

---

[49] PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Leonard and Gertrude**. Trad. Eva Channing. Boston, MA: Editora University Press of the Pacific, 2004. Edição condensada. L*eonardo e Gertrudes*, é um romance

> Embora Gertrudes tenha se esforçado para desenvolver muito cedo a destreza manual de seus filhos, não tinha pressa para que eles aprendessem a ler e a escrever. Mas ela se esforçou para ensiná-los cedo como falar: pois, como ela disse, 'de que serve para uma pessoa poder ler e escrever, se ele não pode falar? - sendo que ler e escrever são apenas tipos artificiais de discurso' (Pestalozzi, 1889b, p.130, tradução livre, *apud* Adorno; Miguel, 2020, p.5).

A base de seu método é a "lição das coisas" que se "caracteriza por oferecer dados sensíveis à observação, indo do particular ao geral, do concreto experienciado ao racional, chegando aos conceitos abstratos" (Zanatta 2005, p.170), o que fará com que a criança, a partir da experiência, da observação dos objetos, no futuro, construa conceitos e conhecimentos que não deveriam apenas ser acumulados, deveriam ter um propósito, promover o desenvolvimento humano.

Seu pensamento inspirou diretamente a Friedrich Fröbel (1782-1852) e Johann Friedrich Herbart (1776-1841) e influenciou o trabalho de Maria Montessori e Jean Piaget (já citados), entre outros.

> Escreveu Bowen: "À época da sua morte, Pestalozzi era a mais importante personalidade "européia" (*sic*) no âmbito educativo"; encarnava as "idéias" (*sic*) de Rousseau e a sua fama superava a de Fichte; tinha efetuado uma "revolução prática" paralela à de Rousseau, mas sobretudo tinha revivido, *como educador,* os problemas da pedagogia tal como se punham nos albores da sociedade contemporânea (industrial e de massa) e os tinha enfrentado à luz de uma teoria pedagógica talvez não muito rigorosa nem orgânica, mas alimentada pelos grandes princípios da cultura romântica e iluminada por uma nítida e forte concepção da educação como formação humana, ao mesmo tempo espiritual e sociopolítica. A grandeza de Pestalozzi reside na experimentação educativa constantemente retomada e aprofundada, e também na precisa finalidade antropológica e política que reconhece para a atividade educativa e a reflexão pedagógica. Podemos dizer que Pestalozzi, melhor que Rousseau, colhe a pedagogia e a educação em toda a sua problematicidade, e também na sua centralidade e densidade

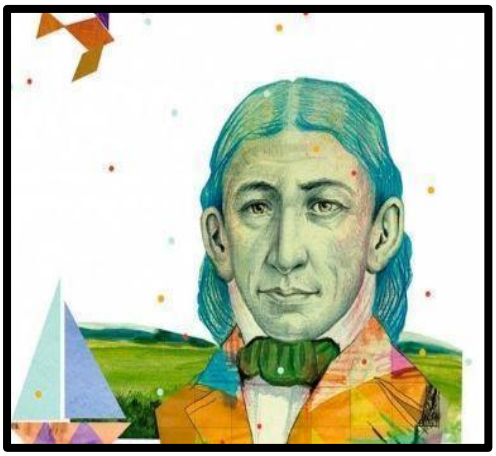
---

pedagógico, escrito em quatro volumes. O objetivo da obra era descrever a vida simples do campo e as grandes modificações causadas pela inteligência e devotamento de Gertrude. Na obra é explícita a ideia de que toda transformação moral deve partir do sentimento. A transformação pressupõe um impulso emocional em direção ao bem. Disponível em: https://www.pansophia.com.br/filosofia/moderna/pestalozzi. Acesso em: 07.out.2024.

> históricas. E por isso continua a ser um dos grandes mestres da pedagogia contemporânea (Cambi, 1999, p. 419-420, grifo do autor).

Por seu trabalho, Pestalozzi tem seu nome vinculado a todos os movimentos de reforma da educação do século XIX.

Friedrich Wilhelm August Fröebel



Fonte: https://eligeeducar.cl/content/uploads/2020/10/ilustracion-de-friedrich-frobel-375x300-1.jpg

> Não é a expressão mais bela da vida neste momento, uma criança brincando? – uma criança totalmente absorvida em sua brincadeira? – uma criança que caiu no sono tão exausta pela brincadeira? Como já indicado, a brincadeira neste período não é trivial, ela é altamente séria e de profunda significância (Fröebel, 1887, p.55, *apud* Arce, 2004, p.13-14).

Nascido em 1782, em Oberweissbach, na Alemanha, faleceu em Marienthal (Saxônia), em 1852. Formado em Filosofia, Agricultura, Pedagogia, tem em Pestalozzi a base para o desenvolvimento de sua teoria, tendo sido seu aluno em Yverdon. É considerado o “pedagogo do romantismo” (Cambi, 1999, p.425).

Fröebel, por acreditar que os estudos sobre a primeira infância foram pouco aprofundados por Pestalozzi, detalha mais os estágios da infância dividindo-os em primeira infância, infância e idade escolar (Kishimoto, 1996; Arce, 2004) e propõe que

a criança seja observada com muita atenção, pois há muito que aprender em seu fazer e que esta aprenda fazendo, pois este é seu método natural de aprendizagem.

Considerado o pedagogo dos Jardins de Infância, três aspectos são destacados em seu pensamento educativo:

> a concepção da infância; a organização dos "jardins-de-infância" *(Kindergarten),* bem diferentes dos "abrigos-de-infância", difundidos na Europa da Restauração; a didática para a primeira infância, que constitui o "coração" do método frobeliano e que tanta difusão teve na práxis escolar do século XIX (Cambi, 1999, p.426, grifo do autor).

Com este pensamento educativo, criou a primeira instituição para atender crianças até os 6 anos, em 1840, na cidade de Blankenburg. A escolha do nome *Kindergarten* (Jardim de Infância ou de criança, na tradução literal) se deu por se recusar a empregar a palavra *escola,* por considerar que esta

> traria o sentido de se estar colocando coisas na cabeça da criança, ensinando algo, e não era esse o propósito dessa instituição. Seu propósito residia em guiar, orientar e cultivar nas crianças suas tendências divinas, sua essência humana por meio do jogo, das ocupações e das atividades livres, tal como Deus faz com as plantas da Natureza. A palavra alemã *Kindergarten* (jardim de crianças) conseguiu unir todas estas idéias (*sic*) e princípios (Arce, 2004, p. 16).

Com esta escolha, Fröebel “não visa à aquisição de conhecimento, mas à promoção de desenvolvimento” (Kishimoto; Pinazza, 2007, p.46) e nela pretende colocar em prática a essência de sua pedagogia. Em seus estudos, Deus, a natureza e o ser humano estão em unidade, devendo sempre se procurar a harmonia entre eles.

Fröebel não foi o primeiro a valorizar o potencial educativo do jogo, mas foi o primeiro a colocá-lo como parte essencial do trabalho pedagógico: “brincar não é trivial, é altamente sério e de profunda significação” (Fröebel, 1896, p.55 *apud* Kishimoto; Pinazza, 2007, p.49) e o reconhece como uma atividade pela qual a criança expressa sua visão de mundo.

Baseado nas ideias de atividade e liberdade, invoca “a importância do jogo e do canto, da atividade lúdico-estética como central na organização do trabalho dos jardins” (Cambi, 1999, p.426); de grande importância para o êxito da atividade educativa, Fröebel, vê na brincadeira uma atividade séria e importante para o conhecimento do que é ser criança, algo que as auxilia a encontrar e exercer seu papel na sociedade, não podendo ser vista como algo corriqueiro.

Acreditava que existia um tipo de brinquedo e de brincadeira para cada etapa da infância e elegeu-os como “mediadores no processo de apreensão do mundo pela criança, por meio da interiorização, como também no processo de conhecimento de si mesma pela criança (autoconhecimento), por meio da exteriorização[50]” (Arce, 2004, p.15), assim, brinquedos e brincadeiras, não poderiam ser escolhidos ao acaso, deveriam ser estudados para atender as necessidades do nível de desenvolvimento da criança.

Fröebel vê os processos de exteriorização e interiorização como aqueles que deveriam nortear a educação de todas as metodologias que fossem utilizadas com as crianças e que a observação da criança em suas brincadeiras e falas seriam de grande importância para o êxito das atividades.

Seus jardins de infância possuíam três eixos básicos (Lemos, 2020):

1. Jogos: com os dons[51] e ocupações[52];
2. Jogo de movimento: com corrida, dança, rodas;

[50] “Interiorização consiste no recebimento de conhecimentos do mundo exterior, que passam para o interior, seguindo sempre uma seqüência (*sic*) que deve caminhar do mais simples ao composto, do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido. A atividade e a reflexão são os instrumentos de mediação desse processo não-diretivo, o que garante que os conhecimentos brotem, sejam descobertos pela criança da forma mais natural possível. O processo contrário a este é chamado de exteriorização, no qual a criança exterioriza o seu interior. Para que isso ocorra, a criança necessita trabalhar em coisas concretas como a arte e o jogo, excelentes fontes de exteriorização. Uma vez exteriorizado seu interior, a criança passa a ter autoconsciência do seu ser, passa a conhecer-se melhor: é assim que a educação acontece” (Arce, 2004, p.11).

[51] Dons são os brinquedos ou materiais educativos criados por Fröebel para auxiliar nas brincadeiras que funcionam como “uma espécie de ‘presentes’” dados às crianças, ferramentas para ajudá-las a descobrir os seus próprios dons, isto é, descobrir os presentes que Deus teria dado a cada uma delas” (Arce, 2004, p. 15).

[52] São as atividades desenvolvidas com o uso dos dons.

3. Cultivo de pequenos jardins.

Os dons auxiliaram Fröebel a solidificar importantes concepções sobre o jogo como a principal fonte do desenvolvimento na primeira infância, que, para funcionar, necessita que suas regras sejam bem entendidas; que, para sua continuação, há necessidade da introdução de novos materiais e ideias de que, em determinadas ocasiões, o adulto deve brincar com a criança para auxiliá-la e manter seu interesse (Arce, 2004).

Embora preocupe-se mais com o brincar livre, reconhece os benefícios físicos que o brincar traz à criança, como mais equilíbrio, com o fortalecimento muscular, o desenvolvimento do grafismo. Olhando para o brincar como um fator de desenvolvimento integral da criança, como algo que valoriza a ação criativa da criança, as emoções e a integração do pensamento na ação, pela tríade criar, sentir e pensar, envolvendo sentimentos, movimentos, percepção e pensamento (Kishimoto e Pinazza, 2007).

Fröebel também chama a atenção para a necessidade de os pais brincarem com seus filhos, como fator de estímulo e desenvolvimento emocional e cognitivo. Cambi (1999, p.427) afirma que “com Fröebel, estamos diante de um pedagogo que, pela primeira vez depois de Rousseau, redefiniu organicamente a imagem da infância e teorizou a da sua escola”. Fröebel deixou importantes contribuições no que se refere ao brincar que, ainda hoje, influenciam pesquisadores, dentre as quais destaco características do brincar como

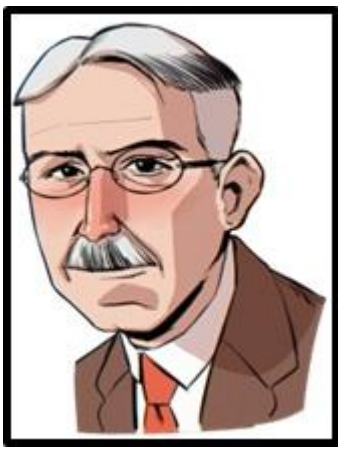
> atividade representativa, prazer, autodeterminação, valorização do processo de brincar, seriedade do brincar, expressão de necessidades e tendências internas aproximando-se de autores conhecidos como Henriot (1893, 1989), Brougère (1995), Vygotsky (1987, 1988, 1982), Piaget (1977, 1978) e tantos outros (Kishimoto, 1996, p.13).

Kishimoto e Pinazza (2007, p.49) apontam outras contribuições como a antecipação de concepções sobre o brincar como “a seriedade (Huizinga, 1951), o envolvimento (Leaver, 2000), a autoatividade, o caráter livre (Brougère, 1995;

Kishimoto, 1996; 1997), o estado de alegria e bem estar (Dahlberg; Moss; Pence; 1999; Shonkoff; Meissels, 2000)".

As autoras (Kishimoto e Pinazza, 2007) observaram, também, como legado de Fröebel: a importância do brincar para a vida futura; os efeitos de bem estar produzidos pelo brincar ressaltados em estudos de neurologia; a necessidade de roupas que possibilitem o bem estar e a liberdade de movimento para se brincar; conceitos psicológicos como mães que, por meio da brincadeira, introduzem as crianças nos significados da linguagem; as emoções como desencadeadoras das ações das crianças; a evidenciação da integração da atividade infantil; a necessidade de sentido e significado para que a criança consiga enumerar os objetos, são algumas das contribuições de Fröebel que continuam a ser estudadas até os dias atuais.

John Dewey



Fonte: https://apps.univesp.br/brinquedoteca/sala-dos-professores/assets/autor_dewey.png

> Assim usam bonecas, trens, blocos e outros brinquedos. Manipulando-os, elas vivem, não com as coisas materiais, mas no vasto mundo dos significados, natural e social, evocados por estas coisas. Quando brinca de cavalo, de loja, de casinha ou de comadre, está subordinando o presente físico ao ideal de significado. Define-se e constrói-se, assim, um mundo de significações, uma reserva de conhecimentos (tão importante em toda operação intelectual) (Dewey, 1979, p.207).

Filósofo e pedagogo norte-americano, nascido em 1859, em Burlington, e falecido em 1952, em Nova Iorque. Doutor em Filosofia, em sua tese estudou Immanuel Kant (1724-1804), aprofundou seus estudos no pensamento de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e Platão (428 a.C-347 a.C).

Dewey não aceitava o conceito de educação como preparação para o futuro, do vir a ser, acreditava que a criança deveria ser preparada para a vida, para viver a vida como criança, dominando a si mesma e treinando suas aptidões e capacidades para que sejam utilizadas de forma plena, fugindo de um currículo tradicional. Para tanto, se preocupava com a construção de um ambiente educacional onde a composição dos espaços, a disposição do mobiliário e dos materiais favorecessem “a construção, a criação e a investigação ativa da criança” (Pinazza, 2007, p.77).

Essa preocupação o levou, entre outras, a busca de carteiras e cadeiras que se adequassem a suas expectativas de ensino, entretanto, ao tentar comprar esse equipamento obteve de um comerciante a resposta de que “receio não ter o que vocês desejam. Vocês querem carteiras onde as crianças possam trabalhar; todas estas aqui são para ouvir” (Dewey, 2002, p. 38), o que demonstra a dificuldade para a obtenção do que idealizava, bem como o conceito do que se espera da criança na escola.

Observa-se, em sua teoria. a preocupação com uma educação democrática, onde os jogos são vistos como um elo entre as necessidades infantis e as renovações dos valores sociais; como uma oportunidade de aprender fazendo e não apenas ouvindo; como uma experiência capaz de “assegurar o desenvolvimento natural das crianças” (Amaral, 2002, p. 99). Dewey valorizava mais o processo de aprendizagem do que o seu produto, valorizando a experiência, uma vez que

> a experiência não se processa apenas dentro da pessoa. Passa-se aí por certo, pois influi na formação de atitudes, de desejos e de propósitos. Mas esta não é toda a história. Toda genuína experiência tem um lado ativo, que muda de algum modo as condições objetivas em que as experiências se passam (Dewey, 2002, p.31).

Reconhecia a experiência mais ampla e amadurecida dos adultos, mas esse saber não significava a imposição de um controle externo e sim auxiliar os mais jovens a ver “em que direção marcha a experiência” (Dewey, 2002, p. 29). Na área educacional, preocupava-se que as experiências não fossem confundidas com meras atividades, uma vez que a qualidade da experiência é de grande importância para que ela realmente possa influenciar, de forma frutífera e criadora, as experiências subsequentes.

Este contexto é visto por Dewey (1979, p. 16) como o “problema central da educação alicerçada em experiências”, uma vez que

> não basta inserir atividades ou ocupações ativas na escola, sem pensá-las no âmbito de uma organização progressiva de informações e ideias. Igualmente perigosa é a inclusão de experiências com os objetivos que não ultrapassem o plano dos sentidos, o que pode resultar em práticas desvirtualizadas, como aquelas que derivam de uma interpretação indevida das “lições das coisas”[53] de Pestalozzi. (Pinazza, 2007, p.77).

As experiências deveriam revelar mudanças nas relações entre o fazer e seus resultados, deixando de ser uma mera tentativa e erro para se tornar reflexiva.

Observava na brincadeira de imitação um grande valor educacional por ensinarem a criança a observar seu meio, a respeitar o mundo em que vive, mas que, as vivências durante o brincar de imitação, poderiam influenciar a aquisição de hábitos, sejam eles positivos ou negativos, por isso, os jogos vivenciados pelas crianças fora da escola, deveriam ser repetidos nela também, “como garantia de que no ambiente escolar seja possível reviver com segurança a atmosfera própria de vida

[53]A prática das lições de coisas demandava a utilização de determinados procedimentos, como passeios, visitas, conversas e exposições de objetos, assim como de materiais didáticos destinados a esse ensino, dentre eles podemos destacar a Caixa de Lições de Coisas de *Mme. Pape-Carpentier*, a Lanterna Mágica, as coleções de insetos, plantas e objetos destinados a desenvolver na criança a capacidade de exercer os sentidos e de observar” (Schelbauer, 2006a). “A aplicação mal feita dos princípios defendidos por Pestalozzi, originou inúmeras distorções acerca das lições de coisas, dentre elas a de que estimulariam uma aprendizagem sem esforços, adquirida por meio da simples observação das coisas ou por conversas agradáveis. Gerou, também, uma produção literária composta de manuais de lições, dentre os quais muitos primavam somente pela descrição dos objetos, ferindo os princípios do método, como alertava Buisson. A pura descrição dos objetos e a mera observação não garantiam o aprendizado era necessário, sobretudo, apoderar-se do espírito das coisas, ir além da intuição sensível” (Schelbauer, 2006b, p.20).

social democrática" (Amaral, 2002, p.100), uma vez que acreditava que a base para o desenvolvimento infantil é a vida social e que a escola deveria oportunizar as atividades da vida em comunidade.

Acreditava que a necessidade de imitar a vida dos pais e dos adultos era o motivo do prazer que as brincadeiras de imitação proporcionam e observava que ao brincar, a criança está mais atenta, o que facilita uma melhor memorização dos acontecimentos e fatos.

Valorizava os jogos de dramatização, vendo-os como uma oportunidade de expressão por meio de uma experiência compartilhada.

Dewey era um defensor da democracia e via no treino algo que todos necessitam receber para possibilitar a assunção de responsabilidade, ideais de coletividade e partilhar do trabalho do governo, porém, via o treino como um motivo para atenção uma vez que

> se treinarmos nossas crianças para aceitar ordens, para fazer coisas, simplesmente porque são obrigadas, falhando em dar-lhes confiança para agir e pensar por si mesmas, estaremos criando um obstáculo intransponível, no sentido de superar as deficiências presentes em nosso sistema e estabelecer a verdade dos ideais democráticos (Dewey; Dewey, 1924 *apud* Amaral, 2002, p. 104).

Defendendo uma mudança na educação para o desenvolvimento da democracia, baseada no pressuposto de que "as atividades instintivas da criança estão originalmente ligadas a interesses e experiências sociais" e que "os jogos constituem elo soberano de ligação entre poderes e necessidades infantis, de um lado e exigências de renovação dos valores inerentes às experiências sociais, de outro" (Amaral, 2002, p.104).

Vieira (2021), indica pontos de aproximação entre a teoria de Dewey e a de Piaget ao observar que ambos apresentam uma postura semelhante em "relação ao significado de infância e sua importância para o desenvolvimento humano pleno"; a compreensão da "infância como possibilidade de crescimento que ocorre de modo processual, progressivo, encadeado, o que implica em respeito às especificidades da infância"; a função lúdica da infância que para ambos são "ações próprias do

desenvolvimento infantil [...] sobretudo pelo valor formativo que o jogo oferece à vida coletiva"; ao observar que "a partir da ludicidade, o ser humano aprende o valor das regras necessárias para manter o funcionamento da sociedade democrática". A autora ainda traz pontos de convergência entre as três estruturas de jogos apresentadas por Piaget e a teoria de Dewey (Vieira, 2021, p.63).

Maria Tecla Artemisia Montessori



https://vishwakosh.marathi.gov.in/images/stories/khand13%20internal%20images/492-1.jpg

Nasceu em Chiaravalle, Itália, em 1870 e faleceu em Noordwijk, Holanda, em 1952, formada físico-matemática (licenciatura), Ciências Naturais e Medicina, especializou-se em psiquiatria, psicologia experimental e em avaliação antropométrica. Professora, política, feminista, teosofista, católica, iniciou seus trabalhos educacionais com crianças com deficiência em situação de isolamento social em hospícios e reformatórios. "Desenvolveu o método da educação moral para as crianças anormais (deficientes)" (Angotti, 2007, p.101).

Abre sua primeira escola para crianças normais de 3 a 6 anos, em 1906, ainda sem a utilização de seu método, uma vez que o mesmo ainda não existia (Montessori, s/d). Influenciada por Pestalozzi (1746-1827), desenvolveu o método montessoriano que tem como princípio o respeito a individualidade e as necessidades de cada criança e, como princípios, a liberdade com responsabilidade, a compreensão e o respeito.

Baseado nos “princípios da educação sensorial, da atividade, da liberdade e da autonomia da criança” (Angotti, 2007, p.99), suas ideias fundamentam-se na “educação sensorial, implementada sob os princípios do método experimental” (*ibidem*, p.104), onde simultaneamente a criança é sujeito e objeto de ensino e deve ter garantida sua independência diante do adulto.

Montessori se preocupa com o ambiente, que deve favorecer a expressão da criança, ser agradável e tranquilo, com mesas e cadeiras pequenas e um mobiliário que lembre as configurações de um lar doméstico, onde os materiais estejam dispostos de fácil acesso às crianças, onde,

> com uma casa à sua medida, a criança pode *escolher* a posição que lhe agrada (em vez de se sentar no seu lugar), com algum movimento menos gracioso das cadeiras e mesas experienciar a sua incapacidade e irá ‘saber mover-se’ com graça e discernimento, o que não aconteceria através da imobilidade e do silêncio (Araújo e Araújo, 2007, p.122).

A observação do fazer da criança, sem o direcionamento do adulto, é um fator importante e em suas salas de aula o brinquedo deve estar sempre à disposição (Araújo e Araújo, 2007).

Para Montessori, a criança se torna indiferente à atividade ociosa, mas tem mais fascínio por objetos que lhe possibilitem desenvolvimento, por isso, o trabalho com o brincar acontece, a partir do uso do material proposto pelo método, após a apresentação do mesmo pela professora, tendo em vista que a partir das experiências com eles, as crianças podem ser normalizadas e desenvolver-se de forma harmônica (Montessori, 1971).

Seu material não pode ser confundido com o brinquedo, o qual é considerado por Montessori como algo que não chama a atenção da criança, inferior, fútil, ao qual se recorre na “falta de coisa melhor” (Montessori, s/d, p.143). Com relação aos brinquedos de uso comum das crianças, Montessori (s/d) fez diversas observações.

- A criança rejeita brinquedos, prêmios e doces, prefere o exercício do silêncio e “entusiasma-se com certos ensinamentos que lhe abrem um

caminho de justiça e dignidade, absorve intensamente os meios que lhe permitem desenvolver a mente" (Montessori, s/d, p. 162).

- Os brinquedos são oferecidos às crianças pois "permitem uma atividade real, mas provocam ilusões e não passam de imagens imperfeitas e improdutivas da realidade" (Montessori, s/d, p. 182).
- "Os brinquedos parecem constituir a representação de um ambiente inútil, incapaz de conduzir à mínima concentração do espírito, e não têm finalidade, consistindo numa oferta de objetos a uma mente que vaga na ilusão" (Montessori, s/d, p. 182).
- A liberdade que o adulto dá à criança com o brinquedo e a brincadeira só acontece por ele estar convencido que neles a criança encontra felicidade.
- A "psicanálise identificou a faceta anormal da imaginação e do brinquedo, e, com luminosa interpretação, classificou-os entre as 'fugas psíquicas'" (Montessori, s/d, p.182, grifos do autor).

E observa que o apego aos brinquedos é uma das características que desaparece com a normalização uma vez que

> poder-se-ia perguntar qual dos dois fenômenos de desvios, a fuga e a inibição, é o mais grave. Nas nossas escolas normalizadoras, as fugas da forma como citadas na imaginação e o brinquedo foram eliminadas com maior facilidade. Pode-se ilustrar com exemplos. Se alguém foge para um lugar porque ali não encontrou as coisas de que tinha necessidade, pode-se sempre imaginar que é possível chamá-lo de volta alternando as condições do ambiente (Montessori, s/d, p. 187).

> Os jogos e os brinquedos eram considerados algo inferior na vida da criança, como sendo propositores de uma atividade ociosa, à qual se recorreria na falta de algo melhor para fazer. Eram atividades consideradas de pouco proveito para o desenvolvimento infantil (Angotti, 2007, p.109).

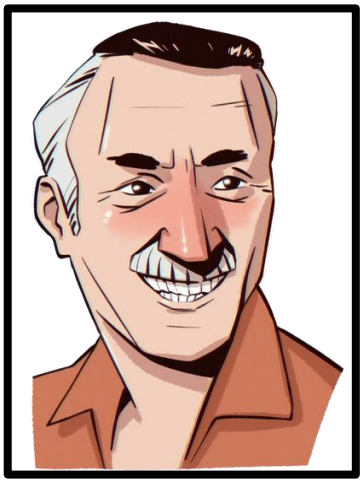
Apesar de em seu método a atividade motora, a valorização da criação da criança e a utilização de outros objetos que estão no seu ambiente estarem presentes (Montessori, 1971), os únicos materiais considerados para a prática pedagógica, são

os determinados pelo método ou aqueles considerados com potencial de ajudar a criança em seus estudos.

No método Montessoriano, não existe hora do recreio por não haver diferenciação entre o lazer e a atividade didática (Alves *et al*, 2018) e o professor deve guiar a criança, para que ele não desperdice energia e tempo em atividades supérfluas à sua formação, “nas escolas os professores constatam que as crianças cheias de imaginação não atingem, como seria de esperar, os melhores resultados nos estudos. Pelo contrário, progridem pouco ou até mesmo não o fazem” (Montessori, s/d, p. 184).

O método parte do concreto para o abstrato, por este motivo, a autora acredita que a imaginação é algo que surge apenas a partir do momento em que a criança é capaz de abstrair, ou seja, a partir dos 6 anos de idade (Neta e Gutierre, 2020), até esta etapa, o que predomina é a criatividade. Sua teoria é muito difundida dentro do meio educacional, muitas escolas que seguem seu método e seu material que pode ser facilmente encontrado em escolas que não seguem a metodologia[54]**.**

Célestin Freinet



Fonte: https://apps.univesp.br/brinquedoteca/sala-dos-professores/assets/autor_freinet.png

[54] No município onde esta pesquisa foi realizada, alguns materiais montessorianos (material dourado, anel de base estável, anel de gradação com base estável, quebra-cabeças de madeira, caixa de tato) estão disponíveis para uso em quase todas as escolas da rede municipal de educação infantil, apenas as escolas recentemente inauguradas não possuem estes materiais, até o momento.

> É porque o adulto que perdeu sua necessidade de atividade já não sabe apreciá-la em seu devido valor, também por desconhecer completamente as motivações por assim dizer orgânicas de jogos cujas gênese e explicação procura inutilmente. Porque seus músculos envelhecidos perderam a flexibilidade, suas reações tornaram-se frouxas e lentas, o adulto pergunta-se ingenuamente que força é esta que impele a criança a brincar obstinadamente em vez de repousar. Mas, se o condenassem a ficar imóvel e deitado durante uma semana inteira, o senhor não aspiraria, com todo o seu ser, a levantar-se a todo custo para sair, para andar, em qualquer lugar, fosse qual fosse o objetivo e até sem objetivo, contanto que andasse? A criança tem necessidade de gastar suas energias, mesmo sem objetivo. Precisa gastá-la (Freinet, 1998, p. 207-208).

Francês, nascido em Gars, em 1896, faleceu em Vence, 1966. Autodidata, Freinet interrompeu seus estudos do Magistério em virtude da primeira grande guerra (1914-1918), onde, como soldado, foi exposto gases tóxicos que prejudicaram seus pulmões e em consequência passou a ter dificuldade em falar por períodos prolongados, o que fez com que buscasse formas alternativas de dar aula. Viveu grande parte de sua vida em momentos conturbados da história mundial, com duas guerras mundiais e a crise mundial de 1929. Foi preso em um campo de concentração por ser considerado comunista.

Caracterizou-se “como um pedagogo humanista, político e militante sindical, que construiu uma proposta pedagógica almejando a emancipação social dos operários e de seus filhos em relação à burguesia” (Costa, 2008, p.60). Em seus estudos, foi inspirado pelo pensamento de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), criticando a insuficiência e a péssima qualidade de ensino que os filhos dos trabalhadores recebiam, marcada pelo autoritarismo e pela passividade dos alunos.

Comprometido com as questões políticas, econômicas e sociais, embasou sua teoria pedagógica na ênfase do caráter libertário da educação, acreditava que educar é um ato político. Defendia que as classes de aula não poderiam ter mais do que 25 alunos, defesa esta que se tornou uma campanha nacional, até que se tornou lei em 1956. Com normas rígidas, questionou a rigidez das escolas com “horários, conteúdos e carteiras enfileiradas entre muitos outros aspectos” (Lima e Freitas, 2010, p.13).

Sua teoria se tornou conhecida como Pedagogia Freinet, Pedagogia do Bom Senso. Em sua proposta pedagógica considerava alguns princípios invariáveis, os quais estabeleciam “uma nova gama de valores escolares, sem outra preocupação que não seja a busca da verdade, à luz da experiência e do bom senso” (Freinet, 1969, p. 164), os quais chamou de Invariantes Pedagógicas[55].

Nelas delineou sua concepção sobre educação com 30 princípios pedagógicos divididos em três eixos ou aspectos: a natureza da criança (três primeiras invariantes), as relações da criança (invariantes quatro a dez) e técnicas educativas (invariantes onze a trinta). De acordo com Freinet (1969, p.165), o conceito de “invariante está contido na própria palavra. É tudo o que não varia e não pode variar, seja qual for a latitude ou o povo. O Invariante constitui a base mais sólida, evitando, muitas decepções e erros”.

Suas “Invariantes Pedagógicas” misturam responsabilidade, cooperação, autonomia, livre expressão, trabalho, tateamento, criatividade, comunicação, individualidade, coletividade e afetividade e “defendem que nada deve ser imposto ao aluno, tudo deve acontecer de forma lúdica, espontânea e satisfatória” (Lima; Freitas, 2010, p.7). Nelas o professor é requisitado a avaliar sua prática por meio de testes que sinalizaram seu grau de envolvimento com cada invariante promovendo a reflexão.

Foi um educador com grande atuação política em sua época, defendia a necessidade da formação de professores e via o diálogo entre os pares, as trocas de experiência, como algo fundamental, mas que

> só será fecundo se tiverem possibilidade de confrontar as vossas experiências com os sucessos daqueles que estão empenhados nas mesmas vias. A criança aprende a falar em casa, porque confronta sem parar, intuitivamente, as suas próprias experiências com a linguagem modelo dos pais, porque sente a necessidade vital e natural de imitar. Não faria nenhum progresso se estivesse sozinho numa ilha deserta. Não fique, pois, na vossa ilha. Adiram aos nossos grupos departamentais, participem na sua actividade, assistam às suas

[55] As invariantes pedagógicas de Célestin Freinet são princípios que devem ser considerados na educação, independentemente de época ou lugar. Para saber mais acesse: https://redefreinet.webnode.page/invariantes-pedagogicos/invariante-n%C2%BA-1/. Acesso em: 25.jun.2024.

> sessões de trabalho e aos seus estágios (Freinet; Salengros, 1977, p. 37-60).

Este pensamento fez com que Freinet trocasse experiências com professores de diversos países ampliando suas redes de comunicação e experiências.

Defendia que a sala de aula deveria ser como um ambiente “prazeroso com atividades lúdicas para que o aluno tenha interesse em ampliar cada vez mais seu conhecimento” (Lima; Freitas, 2010, p.7), esperava que, por meio de atividades lúdicas, a criança desenvolvesse a coordenação motora, a atenção, a cadência, o conhecimento do corpo, noções de direção, dentre outros aspectos significativos de seu desenvolvimento, relacionados tanto a aspectos cognitivos, quanto a aspectos sociais e emocionais.

Seu método se baseia em quatro eixos: cooperação, para construir o conhecimento comunitariamente; comunicação, para formalizá-lo, transmiti-lo e divulgá-lo; documentação (o livro da vida), para registro diário dos fatos históricos; e afetividade, como vínculo entre as pessoas e delas com o conhecimento (Ferrari, 2008) o que faz com que a proposta pedagógica de Freinet tenha uma relação direta com a necessidade de engajamento e atividades lúdicas (Lima; Freitas, 2010), e acreditava que a sala de aula deveria ser um local alegre, onde a criança tivesse motivação para retornar e que isso só seria possível por meio de atividades que estivessem ligadas a ludicidade, ao experimentar.

Tinha a preocupação em ver as crianças livres e felizes. Seu método questiona a pedagogia tradicional, a eficiência de normas rígidas, os manuais, as cartilhas, as filas, as tarefas repetitivas. Defendia que a base da Pedagogia é o “tateamento, a tentativa experimental" (Caetano; Bortolanz, 2018, p.35). Freinet (1998) percebeu que a criança se interessava e se motivava muito mais pelas atividades que aconteciam fora da sala de aula, uma vez que ao entrarem na sala, expressavam desmotivação.

A sala de aula deveria ser um ambiente de experimentação, com atividades lúdicas que motivassem a criança a aprender. Observava que “nenhuma, absolutamente nenhuma das grandes aquisições vitais se faz por processos aparentemente científicos. É a caminhar que a criança aprende a andar; é a falar que

a criança aprende a falar; é a desenhar que a criança aprende a desenhar" (Freinet; Salengros, 1977, p.14). Assim, propunha que a criança necessitava de vivências e experiências significativas para poder aprender, sendo, a atividade, o que orienta a prática escolar. Via como objetivo final da educação formar cidadãos para o trabalho livre e criativo, capazes de dominar e transformar o meio e emancipar quem o exerce (Ferrari, 2008).

Analisava o trabalho como sofrimento, cumprimento de deveres, obrigações, com frequência uma situação da qual se quer sair o mais breve possível, mas também uma situação que causa prazer e contentamento, satisfação de ver o produto de sua criação. O jogo, por sua vez, é característico da idade, uma atividade que provoca entrega, entusiasmo e animação (Freinet, 1998).

Freinet (1998) une estes dois conceitos e elabora o conceito de *trabalho-jogo*, no qual o trabalho da criança é o jogo. O trabalho-jogo é uma atividade espontânea "em certos meios e certas circunstâncias" (*op. cit.,* p.204), que atende a múltiplas exigências, a qual compete ao professor "generalizá-la e estender seus benefícios a nosso trabalho escolar" (*op. cit.*, p.204). Observa que a criança

> em todos os tempos e lugares, procura instintivamente, e acha, atividades que, na origem, possuem os mesmos elementos essenciais desses trabalhos específicos, as que são como um maravilhoso plágio deles, adaptando a suas necessidades, a seu espírito, a seu ritmo de vida. E o plágio é tão bem feito, e em geral tão completo, que nós mesmos já nem o reconhecemos a imagem de nossa própria atividade e denominamos este impressionante êxito: um jogo! (Freinet, 1998, p.209).

Por este motivo, o jogo é muito sério para as crianças e sua aparente falta de objetivo está relacionada ao subconsciente da criança que o relaciona ao trabalho.

Ao discutir o conceito de trabalho-jogo, Freinet (1998) apresenta diferentes formas de como este pode ser observado.

- *O jogo-trabalho*: "atendem às grandes necessidades orgânicas, funcionais, sociais e vitais das crianças. É por isso que satisfazem a necessidade geral e inata de conservar a vida" (Freinet, 1998, p.211).

- *Jogos que satisfazem a necessidade geral e inata de conservar a vida*: “correspondem aos gestos do escalador, do pescador, do criador de animais, em busca do alimento necessário à vida” (*ibidem*, p.215)

- *Jogos*: “que correspondem à necessidade do indivíduo de conservar a vida e de a tornar o mais potente possível” (*ibidem*, p.219). Neste item apresenta diversos exemplos de jogos que correspondem a este sentido dado ao jogo:

    - Jogos de Abrigo (construir cabaninha), jogos de construção, alguns jogos de esconde-esconde, “jogos em que a casa é representada” (*ibidem*, p.202);

    - A luta de ataque e defesa: mais característicos após os 8 ou 10 anos, são jogos que usam estratégias de ataque e defesa para acontecer e que podem também fazer uso de armas, estratégia de defesa, ataque, simulação de mortos;

    - Os simulacros de ataque e de defesa: jogo de barras (este tipo de jogo foi “destronado pelo esporte” (*ibidem*, p.224), parada, soldados de chumbo, jogos de damas, xadrez, boliche e certos jogos de bola;

    - Jogos modernos: jogo de bandido e mocinho;

    - Esportes modernos: futebol, Rugby.

- *Jogos*: “que atendem a necessidade tão misteriosamente imperiosa de transmitir a vida para assegurar a perpetuação da espécie” (*ibidem*, p.227). Não são jogos que não falam de reprodução, mas sim do instinto de preservação da espécie, conservação da vida. Jogos como: brincar de papai e mamãe; todos os jogos de bonecas; jogos de criação e adestramento; o jogo da vida.

- *Jogos de descontração física e psíquica*: para Freinet, o jogo não é uma distração, pelo contrário, ele é como o trabalho. O jogo *de descontração física e psíquica* são aqueles que dispersam a atenção, que a tiram a criança de uma “de uma ocupação ou de um pensamento que a obceca” (Freinet, 1998, p.247).

- *Jogos trabalho simbolizados e jogos de apostas*: divide-os em:

    - Jogos de apostas simples: esconder algo em uma das mãos e pedir para o outro descubra; cara ou coroa; “jogos de baralho que não passam de jogos de azar, sem técnica ou destreza” (*ibidem*, p.259); jogos de dados.

    - Jogos de aposta em que “a astúcia, a habilidade, a destreza, a técnica, a intuição psicológica e até a trapaça podem ajudar a sorte e torná-la favorável” (*ibidem*, p.260): cita como exemplos: malha; jogo de rolha.

    - Jogos trabalhos simbolizados: são jogos sedentários, “que causam um cansaço nervoso não compensado por atividade física. Daí o desequilíbrio orgânico e a tendência à inadaptação ao meio ambiente” (*ibidem*, p.266), são os jogos de baralho.

- *Jogo Haxixe*: são jogos atividades que levam a um mundo irreal, com fugas da realidade, cuja contribuição é desorientar e causar confusão mental. Exemplos: cinema, bebidas alcoólicas, coisas que proporcionam prazer com mínimos esforços.

Freinet (1998) vê no jogo uma atividade preferível em termos pedagógicos do que as punições e a autoridade bruta, porém alerta que ele não deve ser utilizado como uma tábua de salvação para os problemas educacionais, ”como se fosse uma droga que transforma temporariamente o esforço em prazer, que compensa a tensão com uma fruição; e sem prantos, sem ranger de dentes, a criança conclui sua tarefa” (*op. cit.*, p.291), ele espera um equilíbrio entre o trabalho a ser realizado na escola e o jogo, um trabalho-jogo, onde dele se “possa extrair os seu prazeres mais delicados e luminosos, então o jogo manterá para ela (criança) o seu valor acidental de substituto ou de descontração, mas será a função do *trabalho* que iluminará a vida, lhe dará harmonia e equilíbrio [...]” (Freinet, 1998, p.302, grifo do autor).

Muitos dos conceitos e atividades escolares utilizados na escola, como as rodas de conversa, as aulas-passeio (ou estudos de campo), os cantinhos pedagógicos e da troca de correspondência entre escolas foram idealizados por Célestin Freinet, porém muitos as utilizam sem nunca terem ouvido falar no autor.

Freinet deixou um legado que até hoje influencia educadores pelo mundo, seus seguidores fundaram a Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna

(FIMEM), e atualmente o Movimento da Escola Moderna (MEM), em Portugal e a Rede de Educadores e Pesquisadores da Educação Freinet (REPEF), o Movimento Escola Moderna Norte Nordeste (MEMNNE), no Brasil, são exemplos de movimentos que defendem seus princípios pedagógicos.

Ao se observar como cada um dos teóricos da pedagogia olharam para o brincar percebo que Rousseau trouxe contribuições fundamentais para o desenvolvimento de uma pedagogia que respeite e valorize a criança e suas especificidades. Em “Emílio ou Da Educação”[56], no segundo livro, sugere como espera que aconteça a educação de uma criança de 2 a 12 anos de idade, a partir de um olhar humanista, naturalista, sensível e atento por parte do educador, no qual o brincar, como fazer da criança se apresenta como uma potente ferramenta de ensino e aprendizado.

Rousseau (1979) valorizou o papel do educador e sua influência no desenvolvimento da criança e rejeitando a educação permissiva, na qual a criança era dona do saber e tinha que ter seus desejos satisfeitos. Discutiu sobre a educação da criança que não acontecia para que ele se tornasse um especialista, mas sim um homem, que faria suas escolhas no tempo certo, não antes de ter uma maturidade para tal. Chamou a atenção para o posicionamento dos pais na educação da criança, assim como dos educadores, mas com responsabilidades diferentes. Teve a preocupação de que o mundo da criança, suas especificidades, fossem respeitadas, que a infância era uma etapa muito específica que necessitava de muito cuidado e atenção. Viu como um erro a antecipação de etapas no desenvolvimento da criança.

Apesar de não encontrar muitos escritos sobre o brincar ou o jogo em Pestalozzi, seu pensamento e sua prática influenciaram grande parte dos pensadores em Educação que partiam de uma perspectiva Pedagógica, e seu olhar para as atividades realizadas em contato com a natureza, liberdade, unindo mente, coração e mãos (arte), não poderiam ser executadas se não por meio de uma prática que

[56] A obra *Emílio* ou *Da Educação* foi escrita no período compreendido entre 1757 a 1762. É uma obra composta por cinco livros. Emílio é o nome fictício da personagem protagonista da obra. No livro, Rousseau assume o papel de seu preceptor/professor. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/eventos/cinfe/artigos/arquivos/eixo_tematico7/Algumas%20contribuicoes%20de%20Rousseau,%20presentes%20na%20obra%20Emilio.pdf. Acesso em 08.out.2024.

possibilitasse a presença do fazer, do criar e por consequência do brincar, uma vez que não há processo criativo sem a livre expressão e sem o brincar.

As ideias de Fröebel sobre o brincar, como potencializador de processos educativos, como forma de expressão da criança, a necessidade de observação da criança ao brincar, a necessidade de conhecimento da criança em suas diferentes etapas, os sentimentos provocados pelo brincar, os efeitos emocionais e físicos do brincar são atuais e necessárias para que o brincar possa acontecer dentro das escolas, porém pouco se observa a presença do pedagogo nas pesquisas e nos estudos sobre o brincar no Brasil.

Dewey apontava para uma escola que possuísse um ambiente que possibilitasse a emancipação, a educação da criança em uma perspectiva social e democrática a qual se faria por meio do experimentar, do fazer, da experiência onde o treino é percebido como algo necessário, mas que deveria ser observado com atenção para não limitar o agir e o pensar da criança, onde o brincar e o jogo seriam vistos como ações emancipadoras, que com suas experiências possibilitariam o desenvolvimento de aprendizagens de uma forma muito mais efetiva, porque, ao brincar, a criança se encontraria mais atenta, observadora, praticando hábitos e costumes, relacionando-se socialmente, possibilitando o respeito pelo mundo em que a criança vivesse.

O brincar, para Montessori, se deu por meio da utilização de seus materiais, criados especificamente para desenvolver a criança, apesar de parecer um método extremamente diretivo, as crianças eram o ensinadas a ter autonomia e responsabilidade de uma forma tranquila e dialógica, onde, onde apesar da explicação antecipada do uso do material, a criança teria a possibilidade de explorar o material de acordo com sua criatividade até conseguir chegar na proposta real para que este foi criado. É um método que solicita do professor planejamento e organização para poder atender as necessidades pedagógicas da criança.

Célestin Freinet se diferencia da maioria dos outros importantes pensadores e teóricos da educação por ter sido ele mesmo um professor primário, que atuou em sala de aula por quase toda a sua vida (Buscariolo; Lima; Anjos, 2019, p.119). O pensamento de Freinet sobre a educação, em muito, lembra preceitos muito atuais na

educação, como a do “princípio de que a teoria embasa a prática e a prática a teoria, por conseguinte, articuladas podem auxiliar a atuação do educador” (Caetano; Bertolanz, 2018, p.30).

Não seria, então, uma *práxis*? Sua defesa por uma escola popular nos remete a Paulo Freire, onde os filhos dos trabalhadores pudessem ter acesso a estudos. Sua obra foi toda desenvolvida a partir de seu *trabalho dentro da escola* primária, trabalhando como professor que traz a sua teoria o olhar de *dentro da escola*, das necessidades reais do professor.

2.2.4 Um olhar Brasileiro para o brincar

No Brasil, o brincar na Educação Infantil ainda é pouco pesquisado se comparado às pesquisas sobre o tema que ocorrem em outros níveis da educação, como mostrou a pesquisa realizada no Estado da Questão, porém há diversos pesquisadores brasileiros que se dedicam ao estudo do brincar, nesta tese, destaco Tizuko Morchida Kishimoto e Tânia Ramos Fortuna, com ciência de que deixo de citar nomes importantes, mas que não seria possível colocar todos, como já justificado no início deste item.

Tizuko Morchida Kishimoto



Fonte: https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=09w8a-u-AUU

> Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (Kishimoto, 2010, p.1).

Nasceu em 1945, próximo de Lins (SP). Pedagoga, possui mestrado e doutorado em educação pela Universidade de São Paulo (USP) e quatro pós-doutorados, três na França e um no Japão (Walter, 2019, p.11), foi professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), onde atuou também como pesquisadora na área da Educação Infantil, com foco nos estudos sobre formação de professores, propostas pedagógicas, história e políticas, museu e brinquedoteca, letramento e o brincar. Foi coordenadora do Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos da Faculdade de Educação da USP (Labrimp/FEUSP). Especialista no campo de jogos e brincadeiras, mantém contato com grupos de pesquisadores na Itália e na França para estudar o brincar e a infância (Currículo *Lattes*[57]).

É considerada uma das maiores referências do brincar e da Educação Infantil do Brasil, autora de livros sobre temas como jogos, brincar, brincadeiras, pedagogia da infância e história da Educação Infantil, dentre os quais se destacam: Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação (1993)[58]; O jogo e a educação infantil (1994); Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação (1996); O brincar e suas teorias (1998); Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro (2007); em busca da Pedagogia da Infância (2013).

Também possui inúmeros artigos sobre o tema, dos quais se destacam: O jogo e a Educação Infantil (1994); O jogo e a Educação Infantil (1995)[59]; O brinquedo na educação: considerações históricas (2001); Fröebel e a concepção de jogo infantil (1996).

---

[57] Disponível em http://lattes.cnpq.br/4438310675742691. Acesso em: 10.jul.2024.

[58] Em todos os livros foi colocado o ano da primeira edição do livro.

[59] Apesar do mesmo título, os dois textos são diferentes e foram escritos para periódicos diferentes.

A pesquisadora possui uma visão teórica que a aproxima de Vygotsky e da teoria sócio interacionista, porém suas publicações incluem textos escritos sobre diversos autores que discutem e pesquisam os jogos, os brinquedos e a brincadeira na Educação Infantil como Friedrich Fröebel e Jerome Bruner. Em seus textos conversa com teóricos como Jean Piaget (1896-1980), Edouard Clapadère (1873-1940), Gaston Bachelard (1884-1962) e o contemporâneo Gilles Brougère (1995) e outros de diferentes períodos e lugares.

Kishimoto (1994; 2011) diferencia o jogo, do brinquedo e da brincadeira, observa que conceituar o jogo é uma tarefa muito difícil por suas múltiplas formas de manifestação, que envolve aspectos culturais do grupo social onde o jogo acontece, a forma como o jogo se desenvolve, as regras, o local, a época, que possui um sistema de regras e objetos que o caracterizam e podem variar de acordo com o jogo em questão, o que faz com que para cada sociedade o jogo possua uma imagem, um sentido.

Quanto ao brinquedo, o define como objeto, é o suporte da brincadeira. É uma lembrança do tempo de infância para o adulto, vinculado à memória e à imaginação. Para a criança, o brinquedo “supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de regras que organizam sua utilização” (Kishimoto, 2011, p.20) possibilitando a recriação do mundo do adulto, a criação de diversas realidades, é um substituto dos objetos reais, substituindo um imaginário preexistente, que se diferencia de acordo com a faixa etária. Aos 3 anos de idade há o predomínio do animismo, enquanto entre os 5 a 6 anos de idade, os elementos da realidade são predominantes (Kishimoto, 2011).

Difere funções do brinquedo nas situações lúdicas e educativas da seguinte forma:

> 1. Função lúdica: o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente;
>
> 2. Função educativa: o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e a sua apreensão do mundo (Kishimoto, 2011, p.41).

Ao falar sobre a brincadeira, Kishimoto (1994, p.111; 2011, p.24) a define como sendo a “ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação”. Para a autora, quando a criança brinca, ela entra em um mundo imaginário, se distanciando do mundo real.

Vê o brincar como atividade principal da criança (atividade-guia) e observa que ao brincar a criança não está preocupada com a aquisição de conhecimento ou o desenvolvimento de uma habilidade física ou mental ou com o resultado, o importante é o processo e esta característica lhe proporciona um caráter improdutivo, por não criar bens ou riquezas.

A brincadeira, tem como outras características o esforço, o prazer, o desprazer, as regras “que são internas, ocultas, que ordenam e conduzem a brincadeira” (Kishimoto, 1995, p.52; 2011, p.27), a liberdade, o simbolismo no qual representa a realidade e as atitudes; a significação, na qual a criança expressa as situações vividas cotidianamente, as regras implícitas ou explícitas e a espontaneidade.

Kishimoto coloca que é a intenção da criança, que diferencia seus momentos de brincar ou não brincar e que isto é uma observação muito difícil de ser realizada pelo pesquisador, uma vez que a mesma situação pode ou não ser considerada, pela criança, como brincar, tudo irá depender da sua intenção.

Quanto ao professor colocar sua intencionalidade no brincar da criança, para estimular aprendizagens, a pesquisadora percebe esta possibilidade como algo que possa acontecer, porém observa a necessidade de que “sejam mantidas as condições para expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para o brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem” (Kishimoto, 2011, p.41), sem as quais o brincar é descaracterizado e passa a ser atividade.

Tânia Ramos Fortuna



Fonte: http://f.i.uol.com.br/folha/mapadobrincar/images/11332958.jpeg

> Quando os adultos restringem o tempo e o espaço para a brincadeira infantil, desqualificando-a, desencorajando as crianças a brincar, impedem que as crianças disponham de um importante meio de compreender o mundo, a si mesmas e os outros, e de expressar essa compreensão e sentimentos (Fortuna, 2018, p.33).

Pedagoga, doutora em Educação, foi professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), onde criou o Programa de Extensão Universitária Quem quer brincar? Coordena a Coleção "Clássicos do Jogo", publicada pela Editora Vozes. Suas pesquisas focaram na formação lúdica do educador e desenvolveu estudos na área do desenvolvimento e da aprendizagem humana, com ênfase na evolução e na mediação da brincadeira.

Autora de diversos artigos sobre o brincar, formação de professores, saberes docentes, ludobiografia, dentre os quais destaco: Sala de aula é lugar de brincar (2000); Brincar é aprender (2018); Vida e morte do brincar (2001); Formando professores na Universidade para o brincar (2001); A formação lúdica do educador (2005); Em busca da pedagogia lúdica: como brincam os professores que brincam em suas práticas pedagógicas (2019) e de livros: Brincar com o outro: caminho de saúde e bem-estar (2010); Pedagogia do brincar (2012); Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores (2018), além de dezenas de capítulos de livros.

Grande parte de seus estudos focam o brincar na escola como uma possibilidade para uma aula lúdica, defende a escola como um lugar de brincar, não apenas na Educação Infantil, mas nos outros segmentos também.

Tem como base teórica, em suas pesquisas sobre o brincar, Piaget, Winnicott, Bruner e Sutton-Smith, compreende o sentido de jogo e brincadeira, assim como jogar e brincar, como conceitos equivalentes. A autora se preocupa mais em "identificar o que têm em comum do que em distingui-los" (Fortuna, 2018, p.54).

Vê o brincar como uma "atividade dinâmica e simbólica: a um só tempo produz e é produto de sentidos e transformações" (Fortuna, 2001, p.4), uma "atividade livre, criativa, imprevisível, capaz de absorver a pessoa que brinca, não centrada na produtividade" (Fortuna, 2018, p.29), a qual fazemos para "dominar angústias e controlar impulsos, assimilando emoções e sensações, para tirar as provas do eu, estabelecer contatos sociais, compreender o meio, satisfazer desejos, desenvolver habilidades, conhecimentos e criatividade." (*ibidem*, p.34) e que oportuniza a "superação do egocentrismo, desenvolvendo a solidariedade e a empatia, introduzindo, especialmente no compartilhamento dos jogos e brinquedos, novos sentidos para a posse e o consumo" (*ibidem*, p.34).

Defende que "é preciso aprender a brincar para viver com prazer e, por extensão, aprender com prazer" (*ibidem*, p.29), porém, quando se refere ao aprender por meio de um jogo/brincadeira, não se refere ao "jogo-isca"[60], mas sim de se utilizar as possibilidades apresentadas pelo jogo, como a imaginação, o raciocínio, a expressão, a relação com o outro e consigo mesmo em processos de ensino-aprendizagem, uma vez que

> comportamentos vivenciados na brincadeira, tais como cooperar, competir, ganhar, perder, comandar, subordinar-se, prever, antecipar, colocar-se no lugar do outro, imaginar, planejar e realizar, são aspectos fundamentais à aprendizagem em geral, presentes também na aprendizagem de conteúdos escolares (Fortuna, 2018, p. 59).

[60] Denominação que a autora utiliza para a "captura do jogador incauto por meio do disfarce do ensino e da aprendizagem" (Fortuna, 2018, p.59).

O que torna o brincar/jogar altamente educativo e necessário dentro do ambiente escolar, porém observa a necessidade de os professores serem conscientizados sobre a razão e os motivos do brincar na escola, a atenção com o seu posicionamento diante do brincar na escola, como uma atividade que não pode dispensar sua presença, mas que também pode ser uma brincadeira direcionada por ele.

Em sua pesquisa, procurou compreender o brincar dentro da sala de aula por meio da ludobiografia, onde pesquisou as “histórias de vida dos professores que têm a brincadeira presente em sua prática pedagógica” (Fortuna, 2019a, p.3) buscando compreender como se tornaram professores que brincam, que tem a brincadeira em seu modo de agir. Analisa a possibilidade de uma didática que compartilhe as características do brincar/jogar com um professor que tem um posicionamento que zela pela brincadeira, impedindo a didatização do jogo. Seu papel é fundamental como provocador, desafiador da criança, problematizando a situação, sem corrigir ou determinar as ações das crianças.

Defende a possibilidade de uma aula lúdica na qual

> o jogo ensina a revolucionar a educação, mudar de posição, tentar de novo, ousar nova jogada, confiar no parceiro, superar limites, deixar-se levar, inebriar, não querer parar – só mais um pouquinho! Penso até que é possível que o professor aprenda mais com o jogo do que o próprio aluno, pois encontra no brincar um novo paradigma para a relação pedagógica e até para a relação com a vida. (Fortuna, 2019a, p.18)

Observa a necessidade de o brincar na escola estar dentro de um projeto educativo, com intencionalidade e planejamento, tendo claro seus objetivos e importância. Analisa o papel dos espaços (sala de aula, pátio) para se brincar dentro da escola e a necessidade de organização destes espaços uma vez que eles podem tanto favorecer como impedir que o brincar aconteça na escola.

Com relação ao brinquedo, observa que a criança hoje, prefere roupa a brinquedo e que isto se dá devido às influências mercadológicas televisivas que influenciam também a forma como o brinquedo é visto/usado pela criança, muito mais como objeto de consumo e de posse do que como um objeto relacionado ao brincar.

Observa que a organização e disposição dos brinquedos dentro da sala de aula e na escola, traz a preocupação de como o brinquedo é utilizado (Fortuna, 2001).

O modo como os brinquedos são expostos também pode influenciar o seu uso, há brinquedos que acabam se tornando objetos de exposição, enfeite, os quais a criança não tem acesso, que reforçam o sentimento de posse. Para que o brinquedo cumpra a sua função, a criança precisa interagir com ele, caso contrário, não é brinquedo (Fortuna, 2001).

Kishimoto (1994; 2011) apresenta um olhar para o brincar a partir da teoria sócio interacionista, seu trabalho pode ser considerado pioneiro e é fonte importante na pesquisa educacional no que se refere à Educação Infantil, ao brincar e à formação de professores. Analisa o ponto de vista da criança sobre o brincar e a importância deste momento para ela, para seu aprendizado e desenvolvimento.

Fortuna (2001; 2018; 2019a; 2019b) traz o brincar na escola, suas dificuldades em se desenvolver dentro deste ambiente, a necessidade de formação, os diferentes olhares e possibilidades do brincar acontecer na escola, não apenas de forma livre, mas a partir de um olhar pedagógico, voltado para a prática do professor, procura conhecer o professor e sua prática para entender os motivos do brincar e do não-brincar na escola.

2.3 Uma teoria sobre o fenômeno do brincar

Sutton-Smith (2017), diferentemente dos demais teóricos, pesquisou o brincar a partir de seu significado cultural para a vida humana, estudando-o não como um momento exclusivo da infância, mas como algo que está presente no ser humano, em todas as suas etapas de vida.

Brian Sutton-Smith



Fonte: https://almanac.upenn.edu/uploads/img/Sutton-Smith,-Brian.jpg

> O desejo que as crianças façam progresso em seu desenvolvimento e no aprendizado escolar fez com que a brincadeira fosse considerada uma perda de tempo (a visão dos “conservadores” educacionais) ou uma forma de trabalho infantil (a crença dos “progressistas” educacionais). A primeira visão acha que a brincadeira não é utilmente adaptativa, a segunda que sim (Sutton-Smith, 2017, p.5).

Neozelandês nascido em 1924, em Wellington e falecido em 2015, em White River Junction, Vermont, (EUA). Formado em Pedagogia e Psicologia, é considerado um dos maiores estudiosos do brincar do mundo, com aproximadamente 350 artigos e mais de 50 livros escritos, dos quais se destaca “A ambiguidade da brincadeira”, lançado no Brasil em 2017, sendo a única obra traduzida para o público brasileiro (Sutton-Smith, 2017).

Diferente dos demais teóricos, que estudaram a criança e chegaram ao brincar, este teórico tem como tema de pesquisa o fenômeno *brincar*, o significado da brincadeira, não apenas na criança, mas, na sociedade ocidental. Acredita que todos brincam, não apenas as crianças, porém de diferentes formas, motivações e significados.

Em seus livros aborda temas sobre o brincar em diferentes perspectivas que perpassam pelo brincar da criança (a história, o brincar das meninas), o brincar do adulto, as teorias do brincar, os teóricos do brincar (Piaget), as memórias do brincar,

o brincar e a criatividade, os brinquedos (das crianças, de guerra, como cultura, em perspectiva semiótica, como objeto de domínio, o futuro do brinquedo), aspectos sociológicos, psicológicos e antropológicos do brincar (folclóricos, violência, jogos de guerra, como inovação), brincar e cultura, brincar na escola, em áreas públicas, imaginação, criatividade, brincar e aprendizagem, brincar em perspectiva dialética entre outras que não foram possíveis de se classificar uma vez que o único acesso a estes escritos foram seus nomes no único livro do autor que se encontra a venda no Brasil (A ambiguidade da brincadeira[61]), como dito anteriormente.

Vê o brincar como uma atividade ambígua, de difícil definição, como uma atividade que ensina o ser humano a persistir diante da diversidade, como “um lugar primordial para a expressão de qualquer coisa que seja humanamente imaginável” (Sutton-Smith, 2017, p.385). Em seu livro, discute o brincar sob diferentes pontos que ilustram a grande diversidade que o brincar pode ter[62]. Acredita que todos brincam, sejam crianças, adolescentes, adultos, de modos, equipamentos e cenários diferentes e com grande variedade, e que o brincar, além de diversidade espacial, possui também diversidade temporal.

Analisa que cada teórico defende o brincar a partir de uma perspectiva a qual dedica seus estudos, “suas teorias sobre a brincadeira, que são o foco deste trabalho, em vez de refletir a própria brincadeira, passam a refletir essas várias diversidades e as tornam ainda mais variáveis” (Sutton-Smith, 2017, p.31). Assim, os biólogos, psicólogos, educadores e sociólogos concentram-se nas contribuições relacionadas ao crescimento, socialização ou ao desenvolvimento; os teóricos da comunicação a observam como uma forma de metacomunicação; os sociólogos a veem como um sistema social que pode ser manipulado a favor daqueles que estão no poder; os matemáticos focam em jogos de guerra e jogos de azar, em estatísticas; os antropólogos buscam a relações entre rituais e brincadeiras encontradas em costumes e festivais; os ligados a arte e literatura a observam a partir dos estímulos

[61] O nome do livro no original em inglês é *The ambiguity of play*, por este motivo, em determinados momentos do texto, quando não estiver referenciando o autor, utilizarei o termo brincar, que acredito estar mais próximo do título original.

[62] Para o autor, a brincadeira pode ser: “uma forma de adaptação, bruta, coletiva, com máscaras, cruel, de adultos, de construção, desordenada, dos deuses, existencial, extática, fantasmagórica, ilícita, imprevisível, indiferenciada, indireta, íntima, inversiva, irônica, irracional, livre, metafórica, mística, onírica, ordenada, pacífica, paradoxal, paródica, passiva, profunda, solitária” (Sutton-Smith, 2017, p.471).

a criatividade (Sutton-Smith, 2017). E ainda observa que mesmo dentro das teorias há outras variantes que ampliam as formas de teorizar o brincar.

Sutton-Smith (2017) apresentou as sete retóricas do brincar que foram expressas em um contexto de sistemas de valor mais amplos, que são presumidos pelos teóricos do brincar, mas não estudados diretamente por eles, observava que as três primeiras são mais antigas, enquanto as quatro últimas são mais recentes, ligadas à noção de produtividade surgida a partir do século XIX, com a chegada da Revolução Industrial:

- *A retórica da brincadeira como progresso*: o brincar como adaptação, baseada em conceitos biológicos e psicológicos. Considera que os animais e as crianças se desenvolvem por meio do brincar, nesta retórica, o brincar está relacionado ao desenvolvimento e não há diversão.

- *A retórica da brincadeira do destino*: o brincar como otimismo existencial. Acontece normalmente por meio dos jogos de azar ou apostas.

- *A retórica da brincadeira como poder*: o brincar com hegemonia, ligada aos esportes e competições, se apresenta em formas adultas e formas infantis.

- *A retórica da brincadeira como identidade*: o brincar como contexto social, ligada às comemorações e festivais tradicionais e comunitários.

- *A retórica da brincadeira como imaginário*: brincar como transformação, se apresenta nas formas animais e nas formas humanas. Ligada a improvisação lúdica, à literatura, a atividades que solicitem imaginação, flexibilidade e criatividade.

- *A retórica do self*: o brincar como experiência máxima ou *micro performance*, se desenvolve por meio de atividade solitárias, como hobbies ou atividades de alto risco (*bungee jump)* que proporcionam experiências de diversão, relaxamento e fuga, promovendo satisfações obtidas pelo desempenho intrínseco ou estético;

- *A retórica da brincadeira como futilidade*: o brincar como mundo de cabeça para baixo, se aplica às atividades consideradas inúteis, rejeitadas por determinados grupos.

Acredita que suas retóricas são fonte de ambiguidades, mas que também são um exercício para esclarecer por que há tantos estudiosos com teorias tão divergentes sobre o que é o brincar, as propõe como uma tentativa de diminuir a ambiguidade que existe sobre o tema e de “desmascaramento da tendenciosidade e hegemonia dessas retóricas” (Sutton-Smith, 2017, p.370).

No que se refere às teorias voltadas para a educação, a retórica do progresso é a que mais aborda o tema. Nela Sutton-Smith observa que a repetição observada no brincar é diferente da repetição observada na aprendizagem, uma vez que as repetições necessárias a aprendizagem, normalmente cessam quando a habilidade é adquirida, o que já não acontece no brincar, onde as repetições continuam visando a excitação; as brincadeiras de lutas, são vistas pelos professores como violência/agressão, enquanto a maioria das crianças dirão que é brincadeira.

Observa o brincar como uma forma de linguagem importante para o ser humano, porém não relaciona que as atividades do brincar e o sucesso nas brincadeiras se transfira para as competências sociais, emocionais.

Na perspectiva de Brian Sutton-Smith (2017), a orientação para o progresso é o ponto principal da maioria dos pesquisadores do brincar infantil e observa três ênfases:

- Ênfase biológica: que busca demonstrar que o brincar é a prática de técnicas de adaptação que buscam a sobrevivência da vida real;

- Ênfase psicogênica: acredita que o brincar “pode garantir sentimentos de controle e competências por meio da resolução de conflitos e da atividade compensatória” (*ibidem*, p.102).

- Ênfase cognitiva: acredita que o brincar pode desenvolver técnicas para a cognição e a educação” (*ibidem*, p.102).

O pesquisador esclarece alguns vieses necessários para a compreensão do brincar:

- Que a definição de brincadeira deve ser ampla e não restrita, incluindo formas passivas e indiretas, assim como formas ativas participantes, como os devaneios e esportes e festivais.

- Que ela deve se aplicar aos animais, assim como aos humanos e às crianças, assim como aos adultos.

- Que ela deve ser definida apenas em termos dos valores ocidentais modernos restritos que dizem que ela é não produtiva, racional, divertida. Esses não são conceitos que podem vigorar como universais, dada a maior evidência histórica e antropológica ao contrário.

- Que a brincadeira não é apenas uma atitude ou uma experiência; ela é sempre caracterizada por suas próprias performances e estilizações distintas.

- Que ela pode ser tão momentânea quanto um caso de presença de espírito, ou pode durar tanto tempo quanto os ciclos de festivais de um ano ou os ciclos de quatro anos dos Jogos Olímpicos.

- Que ela pode ser especialmente difusa quanto um devaneio ou tão articulada quanto um estádio de esportes.

- Que a brincadeira é como uma linguagem: um sistema de comunicação e expressão, nem boa nem má por si mesma (Sutton-Smith, 2017, p.373-374).

E entende o brincar como

> uma exata reprodução da luta pela sobrevivência como ela é amplamente apresentada por Darwin. Biologicamente sua função é reforçar a variabilidade do organismo diante das regidificações da adaptação bem-sucedida (como formulado por Gould[63]). Essa variabilidade cobre toda a extensão do comportamento desde o real até o possível. Psicologicamente, defino a brincadeira como uma simulação virtual caracterizada por contingências gradativas de variação, com oportunidades de controle produzido por maestria ou por mais caos. Claramente o motivo primordial dos participantes da brincadeira é a performance estilizada de temas existenciais que imitam as incertezas e os riscos da sobrevivência ou zombam delas,

[63] Stephen Jay Gould, em seu livro *Full House*, 1996.

> e, ao fazê-lo, envolvem as propensões da mente, do corpo e das células em formas de estimulação excitantes. Também é muito interessante pensar sobre a brincadeira como uma simulação que dura a vida inteira das características neonatais mais importantes, o otimismo irrealista, o egocentrismo e a reatividade, todas elas responsáveis pela persistência diante da adversidade (Sutton-Smith, 2017, p. 393-394).

A pesquisa de Brian Sutton-Smith sobre o brincar não está restrita a uma única teoria e chama a atenção sobre qual é o ponto de partida de cada teórico, quais seus dogmas e crenças, uma vez que nenhuma análise é isenta de conceitos anteriormente adquiridos, os quais procurará defendê-los. Seu olhar faz com que o brincar seja percebido como algo muito mais complexo e amplo.

Na área da educação apresenta uma visão de que o brincar é algo relacionado ao progresso, a expectativas de desenvolvimento, socialização e cognição em teorias que podem discordar sobre o tipo de desenvolvimento que será proporcionado pelo brincar, mas todas indicam que o brincar possibilita progressos que não estão relacionados diretamente a brincadeira.

2.3.1 O brincar nesta tese

Se houvesse a necessidade de criar uma definição sobre a forma como o brincar seria visto nesta tese, antes de ter finalizado o item sobre os teóricos do brincar, com certeza utilizaria a definição de Winnicott (2019, p. 91), apresentada no início deste capítulo, por acreditar que o brincar realmente nos possibilita o autoconhecimento e por meio dele também podemos conhecer o outro e o mundo que nos cerca.

> 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, 2019, p.91).
>
> O brincar é uma experiência; uma experiência sempre criativa; uma experiência no *continuum* espaço-tempo, uma forma básica de viver (*ibidem*, p.88).

Porém, após as leituras realizadas na busca de compreender como os docentes concebem o brincar em suas práticas pedagógicas com crianças, percebi que o brincar que procuro não está no outro, ele está na escola, no professor, em sua postura, em seu posicionamento e para ter esta noção, adentrar nas teorias de Friedrich Fröebel, John Dewey, Maria Montessori, Célestin Freinet e Tânia Fortuna, foram fundamentais para que eu pudesse dizer que *o brincar que guiará esta tese é o brincar* representa a atividade-guia da criança (Vygotsky, 2008; Prestes, 2010), que se manifesta de diferentes formas, de acordo com cada faixa etária (Piaget, 1964), uma atividade séria e importante para o conhecimento do que é ser criança, uma ferramenta que a auxilia a encontrar e exercer seu papel na sociedade, não podendo ser visto como algo trivial (Fröebel, 1896), que necessita se desenvolver em um ambiente educacional onde os espaços, o mobiliário e dos materiais favorecessem a construção, a criação e a investigação ativa da criança (Dewey, 1979), permitindo que ela possa mover-se sem a preocupação com a imobilidade e o silêncio (Montessori, 1971), que caracterize a sala de aula como um ambiente de experimentação, com atividades lúdicas que motivem a criança a aprender (Freinet, 1977) e com um professor que tenha um espírito brincante, que utilize em suas aulas as possibilidades apresentadas pelo jogo, como a imaginação, o raciocínio, a expressão, a relação com o outro e consigo mesmo em processos de ensino-aprendizagem (Fortuna, 2018, 2109a).

E acrescentaria a esta definição de brincar, a ancoragem da Pedagogia Crítica, a qual solicita diferentes olhares para um mesmo ponto, não aceitando o que está posto, procurando novos caminhos e possibilidades e abrindo as portas para um querer mais, de busca, de acreditar que tudo pode ser melhor e, neste momento, aportando em Paulo Freire (1986; 2011a), Maria Amélia do Rosário S. Franco (2008a; 2012b; 2020), bell hooks[64] (2017; 2020).

[64] O nome, grafado em minúscula, é um posicionamento político da recusa egóica intelectual; hooks entende que a obra e suas palavras devem ser mais importantes que sua pessoa. Disponível em: https://capital.sp.gov.br/web/cultura/w/bibliotecas/catalogo_eletronico/dicas_de_leitura/34973#:~:text=Optou%20pelo%20pseud%C3%B4nimo%20bell%20hooks,e%20n%C3%A3o%20em%20sua%20pessoa. Acesso em 08.out.2024.

Entendo que este olhar para o brincar pode parecer utópico, mas com ele consigo ver o brincar que pode acontecer na escola e sigo a coerência que sempre defendi: de que, ao entrar em uma sala de aula, o professor não consegue estar apoiado apenas em uma teoria, é preciso vários e diferentes olhares para que se possa estar dentro de uma sala de aula, afinal, se "é preciso uma tribo inteira para educar uma criança" (ditado popular indígena), por que o professor, que terá que educar/ensinar muitas crianças, têm que se apoiar em um único olhar?

Conhecer as diferentes teorias é necessário ao professor, uma vez que, na multiplicidade de acontecimentos da sala de aula e na amplitude das características da criança pequena, não há como se usar uma única teoria para a solução das dificuldades e necessidades encontradas no fazer pedagógico.

Cada linha teórica aborda um pedacinho do ser humano, que possui características específicas da faixa etária, que ainda tem muito a ser descoberta, pois, olhar para a criança e o brincar e estudá-los em sua complexidade é algo recente e ainda carente de muitos estudos.

Ao observar que a maioria das teorias, tanto as que discutem a aprendizagem, como as que abordam as questões emocionais e psicológicas da criança, baseiam-se no desenvolvimento do intelecto, transferindo a corporeidade para segundo plano. Tal concepção gera um desencontro com as características observáveis na criança, da Educação Infantil, as quais, nesta fase, são descritas como sinônimas de movimento e é através dela, que são descobertas múltiplas linguagens do mundo.

Não se trata aqui do movimento mecânico, prático, funcional, imitado, mas do movimento que possibilita a criação, a descoberta de diálogo com o entorno, que se expressa através do universo da criança pequena, que a difere das demais faixas etárias (Sayão, 1999). Trata-se do se-movimentar que a brincadeira proporciona e, neste ponto, as teorias, em sua maioria, citam apenas os benefícios cognitivos e sociais do brincar para a criança, deixando de lado os benefícios motores, que, por sua vez, também são fundamentais para o desenvolvimento do ser humano.

Espera-se uma criança intelectual, onde o que importa é o que está na cabeça, reforçando o que João Batista Freire (2003) já alertava, de que se esperava que apenas a cabeça fosse matriculada na escola, o corpo deveria ficar de fora, esta

separação também aparece no poema “De jeito nenhum, as cem estão lá”, de Loris Malaguzzi (2016b, p. 21):

> A escola e a cultura
> lhe separam a cabeça do corpo.
> Dizem à criança:
> de pensar sem as mãos
> de fazer sem a cabeça
> de escutar e não falar
> de compreender sem alegria
> de amar e maravilhar-se
> só na Páscoa e no Natal.

Mas, como brinca essa criança que é observada por tantas teorias com diferentes perspectivas que *não se confluem no horizonte*?

2.4 Os modos de brincar

Não existe um modo único de brincar, existem diferentes formas de expressá-lo, em diferentes momentos e até mesmo em momentos de guerra ou situações de catástrofe, pode-se ver crianças brincando.

Nas pesquisas que embasaram o Estado da Questão, os modos de brincar que se destacaram foram o brincar de faz de conta, o brincar livre/espontâneo, o brincar dirigido/controlado/educativo e o brincar em brinquedotecas, porém, o que caracteriza o brincar de um modo geral, como apontam Vasconcellos (2008) e Kishimoto (2011) são:

- a falta de obrigatoriedade de produção, não há certeza sobre o resultado ou se haverá um resultado a ser atingido, “o que não significa que não haja produção de linguagem, conhecimento, subjetividade” (Vasconcelos, 2008, p.115), apenas que, para quem brinca, não há um resultado a ser atingido;
- o brincar é uma atividade não-literal, onde a imaginação e a liberdade de criação são sua identidade;

- brincar precisa de tempo e espaço para se concretizar.

Vasconcelos (2008) coloca como características:

- o brincar, ainda que de forma precária, é uma ruptura com real, o estabelecido, para criar algo novo;
- o ato de brincar é eletivo, ele é escolhido pelos próprios sujeitos.

E Kishimoto (2011) aponta para:

- as regras implícitas ou explícitas que estão sempre presentes no jogo;
- a “liberdade de ação do jogador ou o caráter voluntário, de motivação interna e episódica da ação lúdica; prazer (ou desprazer), futilidade, o ‘não sério’ ou efeito positivo” (Kishimoto, 2011, p.30).

Os sete pontos apresentados como características do brincar podem ser percebidos em todos os momentos em que se observa uma criança brincando e outros pontos podem ser vistos como resposta para a grande dificuldade de o brincar ser percebido como uma prática pedagógica importante para o desenvolvimento infantil, dentre os quais destaca-se a falta de produtividade.

Do mesmo modo que o brincar, além de desenvolver muitas habilidades e conhecimentos, desenvolver a capacidade de criação, resolução de problemas e oralidade, também deixa brechas para que seja percebido tanto pela sociedade como pela escola, como uma atividade menor, sem importância. Assim como as características do brincar se voltam muito para a espontaneidade, o livre, o faz de conta, ao mesmo tempo estas mesmas características podem afastar do brincar a direção pedagógica. Este aspecto é um ponto que voltará a ser tratado quando se falar sobre o brincar como uma prática pedagógica, no capítulo 4.

Diante das características gerais das brincadeiras, vários modos de brincar foram observados.

Brincar de faz de conta: também chamado de jogo simbólico (Piaget), brincadeira (Leontiev), jogo protagonizado (Elkonin), jogo dramático (Mukhina). É citado, com maior ou menor ênfase, em todas as teses e pesquisado mais a fundo em Almeida (2015), Ambra (2018), Beltrame (2021), Freitas (2014), Magnani (2012), Martins (2019) e Rodrigues (2019). Esta forma de brincar é o cruzamento da realidade com o imaginário, ela permite à criança criar, imaginar novos lugares, situações, transformar a realidade. Ao brincar de faz de conta, a criança tem a possibilidade de transgredir a ordem natural dos acontecimentos e tornar possível o impossível (Vygotsky, 2007).

Brougère (1995) e Vygotsky (2007) a veem como um importante instrumento para o conhecimento da criança, fonte de observação, de socialização e desenvolvimento dos processos psicológicos, que deve ser oportunizado diariamente.

Prestes (2011, p.4), a partir do pensamento de Vygotsky, vê a brincadeira de faz de conta como um campo de liberdade da criança, é um momento em que ela pode ser tudo o que imaginar, porém essa liberdade “é ilusória, já que, ao se envolver numa situação de faz-de-conta, imitando a vida real, segue regras sociais das quais toma consciência ao brincar”, o que faz com que esta forma de brincar se torne

> uma atividade séria em que a criança aprende e se desenvolve. Ao criar uma situação imaginária, desenvolve seu pensamento abstrato, aprende regras sociais, educa sua vontade. Por isso, hoje, quando as crianças estão sendo cada vez mais cedo inseridas em espaços coletivos de educação, um grande desafio surge para todos que trabalham em creches e pré-escolas. A brincadeira de faz-de-conta, como campo de liberdade da criança não pode ser limitada por tempo, espaço e objetos específicos. Para exercer seu papel de atividade-guia a brincadeira de faz-de-conta precisa ser levada a sério, pois desempenha um papel de suma importância em determinada etapa da vida da criança (Prestes, 2011, p.4).

Para Piaget (1964), nesta forma de jogo, a criança utiliza a imaginação para representar papéis, situações, comportamentos, realizações, relembrando fatos acontecidos e executando sua representação no qual a criança, ao criar os símbolos, os utiliza como meio de agregar o real aos seus interesses e desejos e é a partir deles que surge o jogo simbólico, que tem seu apogeu entre os 4 e 7 anos de idade. Ao

observá-las brincando, facilmente se percebe a transformação de qualquer objeto que esteja perto em algo diferente, muitas vezes completamente fora do contexto usual que o adulto tem para o objeto.

Nesse jeito de brincar, também se pode observar a criança se colocando e se posicionando diante de diferentes situações que refletem o seu dia a dia e notadamente os conflitos afetivos (Piaget; Inhelder, 2002). Wajskop (2009, p.19) aponta que, na escola, esta forma de brincar é muitas vezes vista como um "relaxamento psicológico", momento em que as crianças têm a oportunidade para extravasar sentimentos traumáticos ou reprimidos, o que pode até acontecer, uma vez que, como afirmam Lev Vygotsky e seus seguidores, esta forma de brincar não é inata, ela é socialmente construída nas relações sociais.

Dito de outra forma, aprende-se a brincar de faz de conta a partir das vivências sociais. E, se as vivências sociais são traumáticas, a criança certamente representará a experiência em suas brincadeiras, uma vez que nesta faixa etária, o brincar de faz de conta, tende a ser uma imitação exata da realidade (Piaget, 1964), com uma continuidade de ideias e falas.

Os jogos teatrais, e as dramatizações, podem ser considerados como brincadeiras de faz de conta, sendo a partir deles que os jogos de construção são desenvolvidos (Piaget, 1964), por este motivo, pode-se dizer que brincar de faz de conta é a porta de entrada para que outros tipos de jogos aconteçam. Ele também pode ser considerado um brincar livre, pois muitas características deste brincar podem ser observadas no jogo de faz de conta, por envolver imaginação e fantasia.

Brincar livre/espontâneo: também substituído pelo termo recreação. Devido à falta de pretensão pedagógica é, muitas vezes, percebido como improdutivo, frívolo e que destoa da realidade. Esta forma de brincar/jogar, de acordo com Brougère (1995), se constitui como um dos momentos indispensáveis para o desenvolvimento da criança e tem encontrado resistência como suporte educativo na escola, onde prevalece o jogo dirigido ou educativo em quase todo o tempo dedicado às atividades lúdicas, com o predomínio dos jogos pedagógicos (dominó, quebra-cabeça, *etc*.) (Souza, 2021), se contrapondo ao seu objetivo primário: permitir a livre expressão e criação da criança.

Ambra (2018) aponta que a falta de clareza na definição da importância para o aprendizado e desenvolvimento da criança nesta forma de brincar, faz com que o professor/adulto também não tenha a certeza do seu papel nesta brincadeira. O que faz com que haja dificuldade de se perceber que o brincar livre exige intencionalidade e planejamento cuidadoso por parte dos professores, não é só deixar as crianças brincarem, é preciso pensar em quais materiais serão disponibilizados, quais espaços, o que será observado.

Apesar da improdutividade e da imprevisibilidade das aprendizagens serem características do brincar, a falta de certeza sobre a aprendizagem adquirida traz a incerteza sobre a necessidade e a importância desta forma de brincar que, apesar de ser livre/espontâneo, não centrado na produtividade, desenvolve a imaginação e é importante ao atender os interesses e necessidades sociais e individuais das crianças (Magnani, 2012; Bezerra, 2020).

O brincar livre/espontâneo possui regras ocultas, consensuais que são apresentadas/combinadas/elaboradas e cumpridas no decorrer da brincadeira. As regras que acontecem neste brincar estão presentes em outros tipos de brincar, uma vez que “qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginária” (Vygotsky, 2008, p.28), o que leva as crianças a se organizarem e estabelecerem acordos para que o brincar se desenvolva. Quando uma regra é quebrada, a brincadeira normalmente acaba.

Há necessidade de se compreender que o brincar livre não deixa de ser pedagógico, de possuir intencionalidade pedagógica, uma vez que ele requer que o professor esteja alerta sobre o que acontece no momento para obter subsídios para uma melhor compreensão da especificidade da criança.

Alguns fatores, como espaços anteriormente ocupados por crianças brincando, como ruas e quintais, com colegas e a vizinhança, atualmente são destinados a outras funções, sendo substituídos, ou modificados, devido às mudanças sociais e estruturais que estão em andamento em nossa sociedade, assim como a mudança de estilo de morar, de casas com quintais para apartamentos, muitas vezes com espaços de lazer inexistentes ou reduzidos, fazem com que o brincar fique restrito aos espaços

de parques, limitados aos finais de semana e a escola, que neste momento, em muitas das grandes cidades brasileiras, é o único local onde a criança tem, ou deveria ter, espaço para brincar e se socializar.

Brincar dirigido/controlado/educativo: esta forma de brincar é muito presente nas escolas, sendo apontada como a preferida entre os educadores (Magnani, 2012) que a utilizam para o ensino/aprendizagem, controle e organização da brincadeira (Freitas, 2014; Souza, 2021). Nela, o professor utiliza o brincar como uma possibilidade de aprendizagem de conteúdo. São realizadas com caráter pedagógico, com intencionalidade, dentro do planejamento (Rodrigues, 2019; Bacelar, 2019), sendo, em muitos locais, a única forma de brincar permitida dentro da escola.

De acordo com Kishimoto (2011, p.41), o brincar educativo surge quando “as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem”, não permitindo que a criatividade e a expressão da criança aconteçam, o que faz com que esta não seja uma forma de brincar verdadeira, pois a espontaneidade característica do brincar é substituída por uma atividade com objetivos pré-definidos.

Esta forma de brincar pode ser considerada uma atividade produtiva, uma vez que a criança passa a fazer a atividade lúdica para garantir a aprendizagem e não para experimentar e testar seus potenciais. Esta situação é um limiar muito sensível, que deve ser observado com muita atenção, pois “como reunir dentro da mesma situação o brincar e o educar?” (*ibidem*, p.41). Eis aí, a grande dificuldade que se observa no brincar pedagógico, uma vez que quem necessita ter a percepção sobre o que esperar da brincadeira é o professor, para a criança, ela está apenas brincando, quem fará a diferença entre ser uma brincadeira e ser uma atividade educativa será o professor, a partir de sua intencionalidade. É ele que dará a direção pedagógica e transformará a brincadeira em um momento de prática pedagógica

Os jogos didáticos, que tem por objetivo o ensino de conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, de maneira mais prazerosa, são amplamente utilizados como estratégia dos professores para o aprendizado da criança na busca por formas de facilitar a aprendizagem por parte das crianças. Não se pode dizer que sua utilização

dentro das escolas não deva acontecer e que não seja importante pensar em ensinar de uma forma mais prazerosa, mas este não pode ser o principal e muitas vezes, como observado nas pesquisas, o único objetivo de se brincar dentro da escola.

Brincar ao ar livre: o parque é o local preferido de brincar das crianças, na escola (Almeida, 2015), mas esta forma de brincar também acontece em locais abertos: nas ruas, pátios. A observação deste brincar deveria ser, para o professor, uma forma de grande aprendizado sobre suas crianças, momento em que é possível observar relações sociais, interações, criatividade e liderança das crianças, solução de situações-problemas, desafios e superações e fazer mediações, mas, infelizmente, não é o que normalmente acontece.

Magnani (2012) observou que, na escola, este tipo de brincar ocorre apenas no parque, sem planejamento ou qualquer intencionalidade por parte do professor, um momento de *laissez-faire* (Wajskop, 2009) devido à falta de uma adequada interferência ou enriquecimento por parte do professor.

Brincar de construção: é uma forma de brincar "que exige não só a representação mental do objeto a ser construído, mas, também, a habilidade manual para operacionalizá-lo" (Kishimoto, 1994, p.105).

Os primeiros materiais para as brincadeiras de construção foram criados por Friedrich Fröebel (1782-1852), que, com seus dons, trouxe para a educação diferentes formas sólidas para serem utilizados como instrumentos pedagógicos de estimulação à criança. Ressalto que este tipo de brincadeira não se limita aos tijolinhos de construção. Na visão de Piaget (1964), esta forma de brincar é uma evolução dos jogos simbólicos, com tendência a imitação exata da realidade, que se expressa na construção de diferentes objetos e/ou ambientes que possam servir para compor a brincadeira (cenários, móveis, cabanas). Por este motivo, o brincar de construção tem estreita relação com o brincar de faz de conta (Piaget, 1964; Kishimoto, 2011b).

Brincar em brinquedotecas: estes espaços, que não necessitam obrigatoriamente estar dentro do ambiente escolar, deveriam possibilitar, às crianças e aos adultos, o brincar e a exploração do brinquedo de forma como desejassem. Deveria ser um local onde o atendimento, acolhimento e acompanhamento fosse realizado por pessoas capacitadas, o brinquedista (Magnani, 2012).

A brinquedoteca não é uma sala de aula, nestes ambientes é importante que a arte (dança, música, teatro) esteja presente, porém, dentro da escola, normalmente predomina o brincar dirigido, muitas vezes sem pessoal capacitado, onde o tempo é predeterminado, normalmente curto, e a preocupação com o cuidado na utilização dos brinquedos e a organização do local são determinantes (Almeida, 2015; Magnani, 2012; Freitas, 2014). O que faz com que haja um empobrecimento da proposta, um espaço brincante, com brinquedos em quantidade e diversidade de possibilidades que não ocorre ou acontece de forma inadequada.

Brincadeiras cantadas: também conhecidas "como atividades rítmicas expressivas, danças cantadas, brincadeiras cantadas, brincadeiras de roda, brincadeiras musicadas, brincadeiras musicais, rodas cantadas, cirandas." (Rodrigues, 2019, p.33) que possibilitam a expressão corporal e musicalização das crianças.

Estas brincadeiras são muito comuns nas escolas de Educação Infantil e despertam grande interesse e participação das crianças, porém, normalmente, as músicas e a organização das coreografias acabam sendo realizadas pelas professoras ou pela imitação dos cantores, pouco se aproveitando da livre expressão da criança que este tipo de brincadeira possibilita ou da cultura que a criança pode ter sobre o tema.

Há, também, as **brincadeiras tradicionais infantis** (pular corda, amarelinha), "que tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar" (Kishimoto, 2011b, p.43), as folclóricas, os jogos de tabuleiro, as brincadeiras de lutas, entre outras que, como as demais formas de brincar apresentadas, possuem uma característica em comum: as regras, que de acordo com a faixa etária da criança podem ser adaptadas e modificadas, sendo, as mesmas, parte fundamental para que a brincadeira aconteça.

Acrescento, aqui, o **brincar do recreio**, que como a própria palavra significa, deveria ser "aquilo que foi produzido para ocasionar divertimento, diversão; brincadeira", um "intervalo de tempo dado às crianças, entre suas aulas de estudo nas escolas, e destinado aos seus brinquedos e suas brincadeiras", um espaço tempo, garantido por lei (Brasil, 2003), onde é previsto que a "escola, ao fazer constar na

Carga Horária o tempo reservado para o recreio, o fará dentro de um planejamento global e sempre coerente com sua Proposta Pedagógica", porém, para a Educação Infantil, este momento não é exigido de forma explícita na legislação, sendo deixado a critério da escola a decisão de haver ou não a carga horária do recreio, de acordo com a Proposta Pedagógica da escola (Brasil, 2003).

O momento do recreio seria aquele no qual a criança, dentro da escola, poderia ter a livre expressão e brincar, mas o que se observa, atualmente, são recreios com seu tempo restrito apenas ao período em que a criança está comendo e quando acontece a brincadeira, esta se restringe àquelas disponibilizadas pelo adulto.

Não se pode deixar de citar os **jogos digitais/tecnológicos** presentes em pesquisas relacionados aos jogos e brincadeiras na Educação Infantil (Muller, 2015; Fantim, 2006; Girardello, 2005; Lisboa, 2010) e que fazem parte da cultura da nova geração que está se formando, onde o brincar com "brinquedos" como *tablets*, celulares e computadores fazem parte da rotina de muitas crianças pequenas. Um fato que não pode ser ignorado e necessita ser amplamente pesquisado, para que se possa compreender as novas formas de brincar e interagir das futuras gerações, às quais este tipo de tecnologia está incorporado no dia a dia.

O brincar pode acontecer de diversos modos e formas, sozinho, com uma ou mais crianças, com a interação entre adultos e crianças, com ou sem brinquedos, tudo irá depender do momento, local, regras e faixa etária. Porém, o brincar pedagógico, não deveria ser igual ao brincar em casa ou em outros ambientes não educacionais.

Enquanto o brincar em casa é livre e a criança tem a possibilidade de escolher os momentos, os brinquedos, o local, como, quando e onde brincar, na escola essa possibilidade não existe ou é muito difícil de acontecer. O brincar pedagógico necessita ser "pensado e planejado pelos professores, é uma ação que possui intencionalidade" (Martins, 2019, p.63).

A presença do brincar pedagógico deve ser planejada, problematizada, refletida, colocada de forma crítica, uma vez que a falta de planejamento e reflexão para o brincar pedagógico lhe dá uma perspectiva espontânea, destinada à recreação, um momento de *laissez-faire,* quando as crianças são deixadas completamente livres, sem nenhuma preparação de ambiente, materiais e brinquedos adequados e

interessantes que estimulem a criatividade, a socialização e a interação das crianças com seus colegas e/ou com o professor.

Na escola, o brincar não pode ser percebido como algo a ser realizado “se der tempo” (Beltrame, 2021, p.185) ou algo que simplesmente acontece. Esta forma de tratar o brincar prejudica o desenvolvimento de propostas que levem em consideração a importância do momento. Esta questão será aprofundada no capítulo 4, sobre o brincar como prática pedagógica, mas antes se faz necessário conhecer a criança, quem é esta criança que brinca, aprende brincando e que se encontra dentro da escola?

3. A Criança e o brincar

Estamos a fazer com que as nossas crianças transitem anestesiadas pela educação. E acredito que deveríamos fazer exatamente o oposto. Não devemos fechá-las, devemos despertá-las para o que trazem dentro delas.

Sir Ken Robinson *apud* L'Ecuyer, 2023, p. 45

CAPÍTULO 3 - A CRIANÇA E O BRINCAR

Na busca da resposta à questão problema norteadora desta tese: *como o professor de Educação Infantil, que atua na pré-escola, compreende e incorpora o brincar, como princípio pedagógico, em sua prática docente?*

Para auxiliar na reflexão das condições necessárias para que o brincar aconteça nas escolas como princípio pedagógico, se fez necessário conhecer a criança, público-alvo da pré-escola, uma faixa etária com muitas especificidades, que se diferencia das demais e, para uma prática pedagógica que possibilite atender a criança em suas necessidades e especificidades, que não se resume apenas ao ensino, os professores necessitam perceber que "toda criança é diferente. Até os gêmeos são diferentes" (Serelepe, 3º encontro).

Por esta necessidade de se perceber as diferentes crianças, em diferentes situações e diferentes modos de ser e estar no mundo, o olhar desta tese para a criança é a *criança universal*, que apesar de suas diferenças culturais, genéticas, raciais, de gênero, de localização geográfica, de possibilidades de acesso ao patrimônio cultural ao qual tem direito, frequenta a escola e dentro deste ambiente cabe ao professor reconhecer suas diferenças e semelhanças e desenvolver uma proposta pedagógica humanista que respeite as características da criança e da comunidade a qual trabalha, mas para tal é necessário que conheça a criança.

Ciente de que "o professor não tem condições de conhecer a realidade da criança", ele deve, minimamente, conhecer seu entorno. "Conhecer para poder trabalhar na sala de aula" (Borboleta, 3º encontro).

> A Alice[65]., ela é filha de uma catadora (de lixo), mas ela é toda perfumada, toda limpinha, cheirosa. Hoje ela estava toda amuadinha e triste na sala. Eu perguntei o que tinha acontecido e ela falou para mim assim: "a minha roupa não secou e eu estou com frio". O que eu fiz? Fui lá pedir para as meninas roupa. Você tem que tentar resolver. Aí pronto, depois que ela se vestiu, ela voltou a sorrir e ficar bem na aula. A gente tem que ter um conhecimento prévio, mesmo que seja

[65] Alice é o nome fictício da aluna citada pela professora, inserido no texto apenas para dar uma melhor fruição na leitura.

> mínimo, da vida social e familiar dessas crianças para poder ajudar. (Borboleta, 3º encontro).

E estar atento ao seu brincar e suas fala uma vez que “a criança, dentro da escola, no momento do brincar, pode relatar alguma coisa que acontece em casa, tem que ficar de olho (Girassol, 9º encontro).

A necessidade de conhecer a criança, como observou a professora Borboleta, e de estar atento ao que suas falas denotam, como cita a professora Girassol, unidas a necessidade de observar as formas de se expressar, de ver, de sentir a criança são aspectos destacados por Malaguzzi (2016a; 2016b) ao escrever que a criança possui cem linguagens, cem formas de se apresentar.

A poesia evidencia os muitos modos de expressão da criança. Barbosa, Delgado e Tomás (2016, p.104) observaram, baseadas em estudos da sociologia, antropologia e história, que não é possível ter um único e consensual significado sobre as características da infância, uma vez que a criança é um indivíduo “instável, ambíguo, ambivalente e de difícil normatização”.

A origem da palavra infância vem do latim (*infans* – *antis*) e tem, como um de seus significados, a “incapacidade de falar”[66] (Faria, 1962, p.494), porém, Malaguzzi (2016b) coloca em seu poema, exatamente o oposto, que a criança possui muitos tipos de fala, de possibilidades de expressão e que nós adultos não compreendemos e não permitimos que eles aconteçam, o poema traz a reflexão da forma como a criança é percebida, sentida e tratada em grande parte das escolas de Educação Infantil, a partir de uma visão adultocêntrica e domesticadora.

Para enriquecer o exposto, apresento a poesia de Malaguzzi[67] na versão original, em italiano, e a versão traduzida para português brasileiro.

---

[66] Este não é o único significado de *infans* (antes), Faria (1962) também traz: “Que não tem o dom da palavra”, “Pueril” e faz a observação de que “às vezes, *infans* tem o sentido *de puer*, porque aos sete anos é que se considerava terminado o período em que a criança era incapaz de falar”, além dos significados conhecidos de “que tem pouca idade, infantil, de criança pequena” e “Criança”, os quais comumente são relacionados à infância.

[67] Nos dois volumes de *As cem linguagens da criança* (2016a e b), o poema de Loris Malaguzzi (1920-1994) é apresentado, porém, em cada volume, há pequenas diferenças na tradução, por este motivo, optei por colocar a versão em italiano para que o leitor faça sua própria interpretação. A versão utilizada nesta tese foi a apresentada no volume 2.

Invece il centro c'é

Il bambino
É fato di cento.
Il bambino ha
cento lingue
cento mani
cento pensieri
cento modi di pensare
di giocare e di parlare
cento sempre cento
modi di ascoltare
di stupire di amare
cento allegrie
per cantare e capire
cento mondi
da scoprire
cento mondi
da inventare
cento mondi
da sognare.
Il bambino ha
cento ligue
(e poi cento, cento, cento)
ma gliene rubano novantanove.
La scuola e la cultura
gli separano la testa dal corpo.
Gli dicono:
di pensare senza mani
di fare senza testa
di ascoltare e di non parlare
di capire senza allegrie
di amare e di stupirsi
solo a Pasqua e a Natale.
Gli dicono:
di scoprire il mondo che già c'é
e di cento
gliene rubano novantanove.
Gli dicone
che il giogo e il lavoro
la realtà e la fantasia
aa scienza e l'imaginazione
il cielo e la terra
la raggione e il sogno
somo cose
che no stanno insieme.
Gli dicono insomma
che il cento non c'é.
Il bambino dice:
invece il cento c'é.

Loris Malaguzzi

De jeito nenhum. As cem estão lá

A criança
É feito de cem.
A criança tem
cem linguagens
cem mãos
cem pensamentos
cem maneiras de pensar
de brincar e falar
cem sempre cem
modos de escutar
de se maravilhar, de amar
cem alegrias
para cantar e entender
cem mundos
para descobrir
cem mundos
para inventar
cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e então cem, cem e cem)
Mas roubam-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem à criança:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e não falar
de compreender sem alegria
de amar e maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem à criança:
de descobrir o mundo que já existe
e de cem
roubam-lhe noventa e nove.
Dizem à criança:
que o jogo e o trabalho,
a realidade e a fantasia,
a ciência e a imaginação,
o céu e a terra,
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
E assim dizem à criança
que as cem não existem.
A criança diz:
De jeito nenhum.
As cem existem.

Loris Malaguzzi (traduzido por Leila Gandini)

Não se pode falar em uma única infância, uma vez que em cada tipo de sociedade há um tipo de ser criança. Em algumas sociedades, ela é estimulada a ocupar-se apenas do jogo livre; em outras, ela é solicitada que ajude a família em seus afazeres domésticos; ou ainda, há as crianças que são precocemente expostas a atividades de níveis mais adiantados, como o trabalho. Assim, a infância é uma etapa, cujos propósitos se modificam de acordo com a cultura e a época em que está inserida (Oliveira, 2002) e, acrescento, a classe social.

Kuhlmann Jr. (2010, p.30) mostra que

> a concepção de infância não pode ser vista de forma linear, ela acontece em diferentes lugares, tempos e culturas, o que faz com que em cada sociedade a infância seja vista e percebida de forma diferente, por este motivo, não há como dizer se uma criança teve infância ou não, sem antes "perguntar como é ou como foi, sua infância".

Uma característica da infância que se faz presente em todas as sociedades, e é observada em todos os tempos, é o brincar. Apesar de muitos períodos da história pouco falarem das crianças, vestígios de como eram e como brincavam são encontrados em desenhos rupestres e achados arqueológicos de 30.000 anos, em sítios arqueológicos de diversas culturas antigas como egípcios, gregos e atenienses (Costa; Ferronato, 2020), em quadros e esculturas que relatam a idade média, o renascimento (Ariès, 1981), ou seja, sempre houve crianças e elas sempre brincaram.

Ariès[68] (1981) observa em sua pesquisa que houve épocas em que as crianças eram tratadas como miniadultos, tidas, até, como seres inferiores por algumas sociedades em determinados períodos da história, mas o brincar sempre esteve presente durante esta etapa da vida, mesmo quando elas brincavam das mesmas brincadeiras que os adultos e se vestiam como tal. O quadro de Pieter Bruegel (O Velho), de 1560, é um exemplo dessa indiferenciação. Nele não é possível identificar se são crianças ou adultos brincando, o único indicativo é o título da obra "Jogos

[68] Nascido em 1914 e falecido em 1984, historiador da família e infância.

Infantis”, mas não é possível afirmar quem foi retratado na cena, uma vez que não é apenas a criança que brinca.

Figura 1 – Jogos Infantis



Fonte: https://santhatela.com.br/wp-content/uploads/2020/01/bruegel-jogos-infantis-d.jpg

Um outro pensamento que surgiu ao observar o quadro foi sobre as raízes do jogo protagonizado que, segundo Elkonin (2009), estariam no processo de industrialização, mas, no quadro, se vê imagens de “brincadeiras” onde a reprodução do trabalho adulto acontece. Para este momento, esta é uma outra discussão que não fará parte desta tese, mas que surgiu no decorrer dos estudos realizados.

Ariès (1981) coloca que a partir do século XVI, a percepção burguesa passa a ver a criança como um ser incompleto, que precisa ser cuidada, orientada, para que se torne um adulto. Este conceito continua ativo até hoje, quando a criança além de orientada, necessita ser “escolarizada e preparada para uma atuação futura” (Kramer,

1995, p. 19), esquecendo-se do processo, o caminho a ser percorrido, das múltiplas linguagens da criança e de suas possibilidades de aprendizagem.

Rousseau (1979, p.39, nota de rodapé) observa que os adultos “sufocam as crianças à força de conservá-las fechadas e vestidas. Os que delas se ocupam ainda não sabem que o ar frio, longe de lhes fazer mal, as fortalece e que o ar quente lhes dá febre e as mata”. Ser criança é interagir, é se movimentar, é estar a cada momento criando coisas e novas perspectivas para os fatos e vivências, é não ter um minuto para parar, a não ser que esteja dormindo (*e olhe lá*), pois muitas vezes se mexe tanto que até cai da cama. Cabe ao adulto saber o momento de proteger e de permitir que ela ouse, crie asas e até mesmo, que passe frio.

Michel de Montaigne (1533-1592) alerta que “a criança não é uma garrafa que se deve encher, mas um fogo que se deve acender”[69] mas, como acender esse fogo quando o que se observa atualmente são crianças em suas casas focadas em celulares, *tablets*, na televisão, ou na escola, sentadas em cadeiras, com lousa, cadernos, *tablets*, computadores à sua frente, pressionadas, desde a Educação Infantil, por questões produtivistas e organizacionais que cobram metas de desempenho, em uma sociedade racionalista e reducionista (Brenman, 2021b, s/p.).

Elkonin, (2009, p.86) coloca que “não brincamos porque somos crianças, mas que nos é dada a infância justamente para que possamos brincar”, porém, Ilan Brenman (2021a) chama a atenção para um movimento que está acontecendo em nossa sociedade atual em que parece que a indiferenciação entre adultos e crianças está de volta, uma vez que ambos compartilham os mesmos hábitos, vestem-se e falam de forma parecida, veem os mesmos conteúdos e a criança tem uma agenda tão cheia quanto a de um adulto, muito ligada ao tempo cronológico, presa a tarefas e fazeres como a hora de estudar (não apenas ligado à escola, mas também línguas, música, artesanato, desenho, entre outros estudos), de fazer esporte, de ser *influencer*[70].

---

[69] Esta frase foi citada por Illan Brenman, durante entrevista concedida ao Café Filosófico (CPFL), em 5 de dezembro de 2021.

[70] *Influencer* é um fenômeno midiático, cujo termo refere-se a pessoa com a capacidade de influenciar outras pessoas nas redes sociais. É a pessoa com uma grande comunidade de seguidores em plataformas digitais e redes sociais. Disponível em: https://blog.infnet.com.br/marketing-influencia/como-surgiram-os-influenciadores-digitais/. Acesso em: 10.ago.2024.

O tempo de ser criança passou a ser tomado por atividades e obrigações que fazem com que o brincar deixe de ser uma prioridade em sua vida para se tornar algo supérfluo, inútil, considerado perda de tempo e que faz com que sejam observados sintomas e atitudes, anteriormente somente percebidos em adultos, como ansiedade, estresse, obesidade, sedentarismo, “as crianças não podem ser compreendidas como mini adultos” (Staviski; Surdi; Kunz, 2013, p.126), elas não podem ser colonizadas, industrializadas como

> matéria-prima a ser submetida a processos e procedimentos padronizados que visam a moldá-los, a ser testada contra parâmetros rígidos e inspecionada cuidadosamente antes de ser passada para a próxima bancada, para um processamento adicional. (Schelechty, 1990, p.22, *apud* Katz, 2016, p.50).

A criança está sendo formada, mas no sentido de forma, enquadramento, como uma linha de produção onde o que está fora do padrão não é aceito e deve ser rotulado pela sociedade e, a criança de Michell de Montaigne (1533-1592), que é um fogo que deve ser aceso, é apagado também dentro da escola, que

> **não** deveria ser um lugar onde os estudantes são doutrinados para apoiar o patriarcado capitalista imperialista supremacista branco, mas sim um lugar onde aprendam a abrir suas mentes e se engajem em estudos rigorosos, e para pensar criticamente (hooks, 2020, p.19, grifo meu).

Mas acaba sendo um local onde a criança é silenciada, onde os “por quês”, são substituídos pelo “silêncio!”, “fiquem quietos”, “bocas fechadas”, “fechem a matraca”, “crianças, de boca fechadinha”, onde o diálogo e a escuta pouco acabam acontecendo e deixam de possibilitar uma educação emancipadora.

Nogueira (2021) anunciou e denunciou a necessidade da escuta das crianças pequenas dentro do ambiente escolar como uma possibilidade de humanização das práticas pedagógicas, corroborando com hooks (2017, p.16-17) que coloca a sala de aula “como um lugar de entusiasmo, nunca de tédio”, “onde os alunos deveriam ser vistos em suas particularidades individuais”, mas, para que estas situações ocorram, é necessário que professores e crianças ouçam a voz de todos, dialoguem de forma

atenta, possibilitando que o compartilhamento de experiências, tanto por estudantes como por professores, seja uma fonte de aprendizagem em comunidade, criando uma comunidade de aprendizado (hooks, 2020), onde tanto o professor quanto a criança, sejam valorizados e ouvidos com respeito, o que leva, entre outras coisas, a tentar entender a lógica do outro, como observa a professora Cachinhos Dourados (3º Encontro, grifo meu) “é muito legal *ouvir a criança*, sai cada pérola. A gente fica olhando o raciocínio deles, é muito interessante, a discussão, a fala”. Conversar com a criança sobre o que o levou a uma resposta, é fundamental para que se possa descobrir os motivos de, muitas vezes, a resposta dada não ser o que o professor esperava e esse diálogo inicia-se na Educação Infantil.

Crianças, principalmente as pequenas, gostam muito de falar, hooks (2020) nos alerta que alunos que pouco falam e não participam da aula, devem ser vistos com preocupação e atenção. A sala de aula não deve ser um local onde apenas o professor fala e os alunos escutam, como se não tivessem nada a acrescentar ou não tivessem conhecimento algum para contribuir.

E não somente a fala é cerceada dentro da escola, mas o corpo, o movimento fundamental para o processo de desenvolvimento do ser humano tem que ser “domado”, “esquecido” dentro da escola, como cita João Batista Freire (2003, p.13)

> corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas, ambos para se emanciparem, *por causa dessa concepção de que a escola só deve mobilizar a mente, o corpo fica reduzido a um estorvo que, quanto mais quieto estiver, menos atrapalhará*.

Aparentemente, a imobilidade e o silêncio são esperados nas salas de aula, somente a mente deve estar ativa. A necessidade de movimento, de fala características da infância são situações que *atrapalham*.

Não podemos ter uma educação bancária como nos ensina Paulo Freire, onde o professor está atrás de uma mesa ou em pé à frente da sala passando seus conhecimentos e o aluno é o ser receptivo, que está ali apenas para receber o que está sendo ensinado, um ser que possui apenas uma mente *pensante*. A falta de

tradicionalidade em uma aula não significa falta de seriedade. Um lugar onde “para provar seriedade acadêmica, os alunos devem estar semimortos (*sic*), silenciosos, adormecidos. Não podem estar animados, entusiasmados, fazendo comentários, querendo permanecer na sala de aula” (hooks, 2017, p.194). É importante que a criança se sinta seguro na escola, onde o ato de falar, perguntar, de compartilhar experiências, de se movimentar não seja visto como um problema, como um ato de rebeldia, mas sim como uma curiosidade, uma forma de aprender.

3.1 A criança aprendiz

A criança tem “cem mundos para descobrir, cem mundos para inventar, cem mundos para sonhar” (Malaguzzi, 2016a). Ou seja, a criança é um aprendiz nato, ela tem vontade, curiosidade, criatividade e imaginação para descobrir o mundo que a rodeia, para aprender tudo o que lhe chama a atenção, conhecer coisas novas. Vencer desafios é o que move a criança e um dos instrumentos para essa aprendizagem é o brincar.

Platão (427 a 347 a.C.) foi o primeiro a demonstrar interesse pelo estudo do lúdico e apontar sua importância para a aprendizagem, principalmente na área de matemática. Na Educação Infantil, o brincar é estudado dentro do processo educativo da criança desde Fröebel, que apesar de não deixar clara sua visão sobre o brincar, expressão livre ou meio de ensino (discussão que até hoje permeia a pré-escola) (Kishimoto, 2002b) o coloca como parte fundamental do trabalho educativo.

Maria Montessori, John Dewey, Célestin Freinet, Jean Piaget, Lev Vygotsky e mais atualmente, Sutton-Smith (2017), Kishimoto (1999; 2001; 2002a; 2002b), Fortuna (2018; 2019a; 2019b) entre outros[71], defendem a possibilidade do brincar como uma das formas de desenvolvimento e aprendizagem da criança[72], porém, “as crianças podem e aprendem de outras maneiras além da lúdica, e frequentemente têm prazer

[71] Com destaque a pedagogia Waldorf e o trabalho desenvolvido por Terezita Soares Pagani, da Tê-Arte (São Paulo), que tem o brincar como base para suas ações pedagógicas.

[72] Sutton-Smith (2017), aponta que pesquisas não indicam a diferença de rendimento entre aprender brincando e aprender utilizando livros, e o brincar é uma forma de aprendizagem, mas não a única.

com isso” (Moyles, 2002, p.37) e este fato não poder ser desprezado, uma vez que brincar não há uma única forma de aprendizado, existem outras e elas podem e devem ser utilizadas pelo professor na sala de aula.

Entretanto, o brincar possui alguns diferenciais dentro do processo de aprendizagem e desenvolvimento que passaram a ganhar mais destaque no final do século XX e início do século XXI, quando, a partir do olhar para o cérebro e seu funcionamento, a neurociência veio contribuir para corroborar com a importância do lúdico no desenvolvimento e aprendizagem da criança, defendida já há muito tempo pelos pesquisadores da Psicologia, da Psicanálise e da Educação, fazendo com que se ampliassem as possibilidades de conhecimento sobre os fatores ligados à aprendizagem com novos olhares e perspectivas.

3.1.1 Aprendizagem, neurociência e o brincar

A neurociência, nas últimas décadas, tem estudado mais a educação e os comportamentos de aprendizagem. Neste caminho tem procurado entender os processos educativos e assim ter um entendimento científico dos processos de ensino-aprendizagem a partir da compreensão dos processos cognitivos envolvidos (Cosenza; Guerra, 2011).

As ciências, durante anos se preocuparam muito mais em estudar os sentimentos negativos como

> a ira, o medo, a irritação e a tristeza do que sobre as emoções que nos animam, como a alegria. A pesquisa sobre alegria e felicidade só começou a ser levada a sério nos anos de 1990. O motivo para tamanha discrepância pode estar apenas no desejo de entender as emoções negativas para podermos evitá-las ou interferir nelas (Frazzetto, 2014, p.186).

Mas, ao estudarem o processo de aprendizagem esses fatores, anteriormente não levados em consideração, começaram a ser percebidos de outra maneira, uma vez que se observou que o processo de aprendizagem é um processo formador e

ativador de novas conexões neurológicas, que acontecem “principalmente quando os atores da aprendizagem – *educador e educando* – não são meros observadores, passivos, repetidores e distantes.” (Flor; Carvalho, 2011, p. 240, grifo das autoras), e este processo necessita ser dinâmico e prazeroso. Observação confirmada por outros autores que veem na atividade física (França; Diniz, 2014; Cosenza; Guerra, 2011), na construção de memórias positivas (Frazzetto, 2014; França; Diniz, 2014), na alegria (Frazzetto, 2014), na utilização de atividades significativas e prazerosas (Cosenza; Guerra, 2011) fatores fundamentais para o desenvolvimento do intelecto, do processo criativo e da cognição.

Para que a aprendizagem seja duradoura e eficiente são necessárias modificações químicas e estruturais no sistema nervoso que possibilitam a construção de novas ligações sinápticas, mas para que ela se consolide fatores como a emoção, o afeto, a memória e outras ações ligadas às funções executivas, como flexibilidade cognitiva, controle inibitório, planejamento, resolução de problemas e raciocínio, sejam acionadas. E para tal se faz necessário o uso de estratégias que tragam esses fatores à tona e despertem na criança o interesse pelo conhecimento a ser adquirido.

O período considerado pela neurociência como a etapa fundamental, em que a mente está mais aberta para o aprendizado é a idade até os 6 anos (Nogaro, Fink; Piton, 2015), que na área educacional corresponde a etapa da Educação Infantil. Assim, este se torna o período em que os estímulos ao desenvolvimento da criança serão marcantes para o resto de sua vida.

O cérebro tem uma motivação intrínseca para aprender, mas só está disposto a fazê-lo para aquilo que reconhece como significante. Não basta apenas ensinar conteúdos curriculares e matérias, Fonseca (2015, p.9), defende a importância de se “maximizar os processos de captação, integração, elaboração e expressão de informação, no fundo, tudo o que se pode definir como aprendizagem”, se as experiências forem significantes, tiverem ligações com o que já é conhecido, atendam a expectativas ou sejam estimulantes e agradáveis, a possibilidade de aprendizagem se amplia. Paulo Freire, na década de 1960, já alertava, sobre a necessidade do conteúdo a ser trabalhado possuir sentido e significado ao educando e que este seria o grande diferencial para um bom aprendizado.

Ao analisar as formas como a aprendizagem acontece, verifica-se que o processo se desenvolve em situações desafiantes, significativas e prazerosas, e que sentimentos e memórias positivas são fatores que favorecem a aprendizagem em todos os segmentos da vida e o brincar

> é uma atividade prática na qual a criança constrói e transforma seu mundo, renegocia e redefine a realidade, faz sua reconstrução. Enquanto brinca tem a capacidade de criar laços com o meio que a cerca, com as pessoas com quem convive e interage e com todo o universo ao seu redor (Nogaro; Fink; Piton. 2015, p. 281).

Quando a criança está desenvolvendo uma atividade lúdica, ela não está pensando no futuro, essa percepção é do adulto e não da criança. Quando brinca, a criança vive a situação, o que ela representa não é uma tentativa de antecipar o futuro, é a sua realidade naquele momento (Vygotsky, 2010).

Brincar é um ato natural (Winnicott, 2019). É durante a brincadeira que a criança testa conceitos, verifica possibilidades, desafia-se, estabelece regras, vivencia experiências, desempenha papéis imaginários (ser mãe, pai, super-herói), cria, imagina, interage com o universo ao seu redor. Estas atividades proporcionam na criança a sensação de prazer, de conquista e a relação destes sentimentos com a aprendizagem foi a grande descoberta das neurociências, uma vez que é

> através de atividades prazerosas e desafiadoras o “disparo” (gatilhos neurais) entre as células neurais acontece mais facilmente: as sinapses[73] *se fortalecem e redes neurais se estabelecem com mais facilidade*. Podemos compreender, que o uso de estratégias adequadas em um processo de ensino dinâmico e prazeroso provocará consequentemente alterações na quantidade e na qualidade destas conexões sinápticas, afetando assim o funcionamento cerebral de forma positiva e permanente, com resultados extremamente satisfatórios, sem traumas e sem transtornos de aprendizagem (Flor; Carvalho, 2011, p. 235, grifo das autoras).

[73] Sinapses são ligações entre os neurônios por onde passam os estímulos (Flor; Carvalho, 2011, p.223).

Ao conseguir superar um desafio, a criança aciona o sistema de recompensa ligado ao Córtex Pré-Frontal[74], este sistema, faz com que a sensação de prazer se integre às habilidades cognitivas (Frazzetto, 2014), o que possibilita um melhor armazenamento da experiência. Metring (2014, p.49) afirma que

> o lúdico ainda é a melhor maneira de acessar o cérebro por várias vias sensórias, pois desde muito cedo nosso cérebro gosta de brincar. Isso vale para crianças, adolescentes e adultos. Na brincadeira, o sistema límbico permite maiores impressões de prazer do que de desprazer. Portanto, ao lúdico podemos associar conteúdos importantes para a vida do aprendiz.

É neste momento que o lúdico traz a possibilidade de um olhar diferenciado para as atividades dentro da Educação Infantil, pois esta atividade proporciona à criança maiores sentimentos de prazer do que de desprazer. A criança normalmente se mantém na brincadeira enquanto ela está lhe causando alegria, uma vez que "para quem brinca, brinca-se por brincar, e não para aprender ou desenvolver-se" (Fortuna, 2018, p.48), esta preocupação não é da criança, mas sim do adulto, do professor. A partir do momento em que não está mais gostando da brincadeira, a criança para de brincar ou muda de brincadeira em busca de outra que lhe agrade. E assim o faz sucessivamente, procurando descobrir novas brincadeiras, desafios e aprendizagens.

E ao fazer a brincadeira, a criança mostra suas próprias linguagens gestuais e orais e desenvolve técnicas de organização da brincadeira. Sutton-Smith (2017), compara o brincar de um grupo de crianças que se conhecem a um grupo de teatro, onde há papéis que ao serem observados se comparam ao do diretor de cena, do ator e outros que se organizam e revezam na organização da brincadeira, nas quais as crianças não estão apenas imitando o mundo adulto, mas também, mostrando sua capacidade de organização, liderança e autonomia.

---

[74] Córtex Pré-Frontal (CPF): localizado na parte do cérebro conhecida como no lobo frontal, "está relacionada com decidir quais sequências de movimento ativar e em que ordem e avaliar o seu resultado. Suas funções parecem incluir o pensamento abstrato e criativo, a fluência do pensamento e da linguagem, respostas afetivas e capacidade de ligações emocionais, julgamento social, vontade e determinação para ação e atenção seletiva. Traumas no CPF fazem com que uma pessoa fique presa obstinadamente a estratégias que não funcionam ou que não consigam desenvolver uma sequência de ações correta" (Corno; Ribeiro, 2014, p.64-65).

A neurociência e os teóricos da infância mostraram que o brincar é um fator importante para a aprendizagem por estimular gatilhos que acionam o pensamento, a memória, a criatividade, a imaginação, a curiosidade, entre outros benefícios, mas, qual importância disso para a criança?

3.2 O desenvolvimento da criança pelo brincar

Como já citado, brincar é a atividade-guia mais importante, característica fundamental para a faixa etária que compreende a primeira infância, por meio dele é oportunizado imitar, construir, reconstruir e desconstruir situações e objetos, apropriando-se, assim, da realidade e criando oportunidades de desenvolvimento da criatividade e de aprendizagem.

Ambra (2018, p.63) apresenta os impactos que o brincar propicia no desenvolvimento da criança em diferentes aspectos como:

- *cognitivo:* pelo estímulo ao raciocínio, à aquisição e aprimoramento da linguagem oral, pelo uso da memória, da imaginação, da criatividade etc.;
- *afetivo:* pelo reconhecimento, nomeação, expressão e controle das emoções, fundamental para a participação nas brincadeiras; pela possibilidade de depositar afeto em bonecas e bichos de pelúcia, vincular-se afetivamente com seus pares e, por último, realizar, no mundo imaginário, o que no mundo real é inviável;
- *social*: pela possibilidade de convívio e assimilação de regras concernentes às normas de conduta dos personagens, assumidos no faz de conta, e pelas negociações e resoluções de conflitos que as próprias crianças encaminham, de maneira autônoma;
- *motor*: pelo emprego do próprio corpo na manipulação de objetos e exploração do espaço, com possibilidades de locomoção e movimento, de forma cada vez mais habilidosa.

O desenvolvimento que o brincar proporciona à criança, também é ressaltado em outras pesquisas (Bacelar, 2012; Beltrame, 2021; Bezerra, 2020; Cardoso, 2018;

Carmo, 2019; Freitas, 2014; Magnani, 2012; Martins, 2019; Rodrigues, 2019; Souza, 2021; Teles, 2018), demonstrando que o brincar é uma prática que traz consigo importantes contribuições para o desenvolvimento e aprendizagem da criança e aciona mecanismos como a curiosidade, a imaginação e a criatividade.

A curiosidade é uma palavra de origem latina (*curiositãs, tãtis*), que significa “desejo de conhecer, investigação cuidadosa, empenho de se informar, curiosidade” (Faria, 1962, p.269), ou seja, ela é a base para a pesquisa, não haverá pesquisa se não houver, por parte do pesquisador, a necessidade de conhecer, saber mais, procurar por respostas. A procura por entender o sentido das coisas, o como acontece, são questões motivadas pela curiosidade e sem ela não há motivação para a busca. E fora da pesquisa, para que a curiosidade?

Freire (1996) vê a curiosidade como a pedra fundamental do saber, como algo que pode e deve estar em todos os locais e, na escola, deve ser conduzida de forma a despertar na criança o aprimoramento da motivação que leva a novos conhecimentos.

Trazendo esse conhecimento sobre a pesquisa e a curiosidade para o viés da Educação Infantil, que é um segmento onde a formação da criança está em pleno desenvolvimento. Identifico que, nesta fase, os estímulos são muito importantes e devem ser diferenciados dos demais segmentos, pois a atenção e os interesses dos pequenos são diferentes dos jovens, dos adultos e dos idosos, assim a criança necessita de atividades que desenvolvam a curiosidade e para isso, é necessário enriquecê-las, para que não sejam repetitivas, rotineiras e possam desenvolver o senso crítico, as percepções de mundo e possibilitar o exercício da curiosidade epistemológica (Freire, 1995).

Três formas de curiosidade são apresentadas por Freire (1995), *a ingênua, a estética e a epistemológica*. A **curiosidade ingênua** é aquela que está no mundo, nos fatos corriqueiros, que ocorre de forma “espontânea, sem rigorosidade metódica” (Freire, 1995, p.77). A **curiosidade estética** é aquela que se direciona a contemplação de fatos da natureza, que “emociona em face da obra de arte que me centra na boniteza” (*ibidem,* p.90) e a **curiosidade epistemológica** é a superação da curiosidade ingênua, que recorre a curiosidade estética para ampliar o olhar e deixar

de ser apenas um senso comum para se apoiar em um contexto teórico que a faça querer aprender, conhecer, descobrir.

Na pré-escola, para que a curiosidade epistemológica aconteça, a sala de aula deve ser um lugar dialógico, que provoca a criticidade, a imaginação, causa incertezas e faz com que, em um exercício coletivo, professores e crianças queiram ir além e, para tal, Freire e Guimarães (2014, p.51) defendem que seria a partir da brincadeira, que as crianças “poderiam compreender a razão de ser das próprias coisas”, iniciando um processo de captação de fatos, objetos e realidade que as levem para além da mera constatação, saindo da curiosidade ingênua para uma consciência que lhes instiga ao interesse, o desejo e a capacidade de querer saber mais, na qual sua ausência leva à memorização mecânica, em que o aprendizado não é real e o dizer *por quê?* não acontece. E para que o exercício da curiosidade aconteça, a imaginação é convocada a participar do processo (Freire, 1987).

O ser humano é um ser imaginativo e o “ato imaginário possibilita transformações simbólicas, envolvimento, prazer e satisfação” (Kishimoto, 2013, p.37) e a etapa da Educação Infantil é o momento em que a imaginação se encontra mais livre, com maiores possibilidades de criação.

É neste momento que o brincar pode fazer a diferença, ao permitir, por meio da imaginação, a criação de um mundo de possibilidades onde a criança cria ficções, antecipa, planeja situações nas quais terá que solucionar problemas, uma vez que “sem o brincar, a imaginação não se desenvolve, porque para brincar a imaginação é uma condição” (Carmo, 2019, p.50), e é essa condição que difere o brincar de outros fazeres/atividades que podem ocorrer sem o uso da imaginação e da criatividade.

Na criança o brinquedo é o instrumento que possibilita a criação da situação imaginária (Vygotsky, 2007), porém, a imaginação está presente no dia a dia sem que se perceba sua presença, ela está em atos corriqueiros como cozinhar, escolher a roupa para vestir, definir um caminho a ser seguido, na antecipação de resultados, desde que não sejam repetitivos e rotineiros.

Hooks (2020) coloca a imaginação com um papel vital dentro do processo de aprendizagem, que deve ser cultivada pelos professores dentro da sala de aula e chama a atenção para a cultura do dominador que tenta colonizar a mente e a

imaginação, para que não se aprenda a *pensar fora da caixa*, pois, para isso “é necessário mobilizar a imaginação de formas novas e diferentes” (hooks, 2020, p.105) e “sem a habilidade para imaginar, as pessoas permanecem presas, incapazes de se mover para um lugar de poder e possibilidade” (*ibidem*, p.106). Assim, a imaginação como uma possibilidade de mobilização, de mudança e de criação de possibilidades não interessa a um projeto de sociedade no qual *a uniformização e a repetição de ações sem reflexão são muito enfatizadas*.

Como queremos ter adultos criativos se não permitirmos que nossas crianças imaginem mundos diferentes? Se as ensinamos a receber ordens sem questionar, sem criar?

A criatividade, assim como a imaginação, pode acontecer em todos os locais e ações de uma pessoa[75] em qualquer etapa da vida, porém, para que aconteça, é necessário que existam experiências que possibilitem seu desenvolvimento (Sakamoto, 2000).

Para Winnicott (2019) a criatividade é um processo que necessita ser trabalhado, desenvolvido, estimulado, pois a “vida criativa pode ser perdida” (Winnicott, 2019, p.115). Situações de repressão, dominação, perseguições políticas e ideológicas, que impedem o indivíduo de se expressar e viver criativamente, podem levar, de acordo com o autor, a submissão, que “traz ao indivíduo um sentido de inutilidade e está associado à ideia de que nada importa e de que não vale a pena viver a vida” (*ibidem*. p.108), ou seja, a submissão pode levar a doença.

Neste ponto, voltar ao início deste capítulo se faz necessário para rever as preocupações de Rousseau (1979), Brenman (2021a; 2021b), Stavisk; Surdi e Kunz (2013) e hooks (2020) sobre a adultização da criança e sua formatação na escola e na sociedade e a Montaigne (*apud* Brenman, 2021b) com a pergunta: como estamos enchendo a garrafa que é a criança? Como podemos ajudá-la em sua criatividade?

Winnicott (2019) e Moyles (2002) veem o brincar como sendo sempre uma experiência criativa, que possibilita à criança se expressar e descobrir-se. Outro autor que também traz o brincar no processo criativo é Vygotsky (2012), que observa a

[75] Winnicott não se refere apenas à criança quando fala do processo criativo, mas também ao adolescente, jovem e adulto, por este motivo, optou-se pelo uso do termo pessoa.

atividade criativa como um processo que depende de elaboração e maturação biológica, da variedade e riqueza das atividades e experiências as quais a criança é submetida e a relaciona ao estímulo à memória e a outras funções psíquicas.

Aponta que as condições sociais influenciam no potencial criativo, uma vez que ninguém se torna criativo vivendo em condições que não favoreçam esse processo e que a criança é menos criativa que o adulto por ter menos experiências, não falta de capacidade criativa.

Grande parte dos autores pesquisados nesta tese, relacionam o brincar a criatividade, Freud (1996), observa que o brincar na infância corresponde à fantasia e à escrita criativa na vida adulta; Wallon (2010), vê que ao brincar a criança desenvolve a criatividade; Fröebel (Kishimoto; Pinazza, 2007) percebia o brincar como uma atividade que possibilita a ação criativa da criança; Freinet e Salengros (1977) defendem que sem o brincar, não há processo criativo; Fortuna (2018) veem o brincar como uma atividade criativa. O brincar é um momento em que a criança tem a possibilidade de fazer “exercícios” que desenvolvam seu potencial criativo.

Em sua experiência na Reggio Emilia, Malaguzzi (2016a) não considera a criatividade como algo sagrado, extraordinário, mas como algo que deveria estar presente na experiência cotidiana da criança, uma vez que acredita que a criatividade

> não deveria ser considerada uma faculdade mental, mas uma característica de nosso modo de pensar, conhecer e fazer escolhas; [...] parece emergir de múltiplas experiências, juntamente com um desenvolvimento estimulado de recursos pessoais, incluindo um senso de liberdade para aventurar-se além do conhecido; [...] parece expressar-se por meio de processos cognitivos afetivos e imaginários, que se unem e apoiam as habilidades para prever e chegar a soluções inesperadas; a situação mais favorável para a criatividade parece ser o intercâmbio interpessoal, com negociação de conflitos e comparação de ideias e ações sendo os elementos decisivos; [...] parece encontrar seu poder quando os adultos estão menos vinculados a métodos prescritivos de ensino e se tornam, em vez disso, observadores e intérpretes de situações problemáticas; [...] parece ser favorecida ou desfavorecida de acordo com as expectativas dos professores, das escolas, das famílias e das comunidades, bem como da sociedade em geral, conforme o modo como as crianças percebem essas expectativas; [...] torna-se mais visível quando os adultos tentam ser mais atentos aos processos cognitivos das crianças do que aos resultados que elas conquistam nos vários níveis do fazer e do

> entender. Quando os professores se convencem de que as atividades intelectuais e expressivas têm possibilidades tanto multiplicadoras como unificadoras, mas a criatividade favorece intercâmbios amigáveis com a imaginação e com a fantasia; [...] exige que que a *escola do saber* encontre conexões com a *escola da expressão*, abrindo as portas [...] para as cem linguagens das crianças (Malaguzzi, 2016a, p.81-82, grifo do autor).

A criatividade neste sentido passa a ser algo de grande importância, que deve ser construído no dia a dia, em diferentes situações e presente em todos os momentos que possibilitem o seu estímulo na solução de problemas. É um fenômeno que, para acontecer, depreende de experiências. Não se nasce criativo, fatores ambientais, sociais e culturais, podem influenciar o desenvolvimento ou não da criatividade, por este motivo, não é apenas responsabilidade da escola o desenvolvimento da criatividade, uma vez isso seria uma “ampliação excessiva de suas funções e poderes e daria a escola um papel exclusivo que esta não pode ter” (Malaguzzi, 2016a, p.82), ou seja, o seu desenvolvimento não depende apenas de uma atuação atenta do professor, mas de toda a comunidade que cerca a criança.

Este pensamento de Malaguzzi (2016a), corrobora o de Vygotsky (2012) que não vê a pedagogia da criatividade como algo que suplementa a atividade educativa, mas sim como uma possibilidade de desenvolvimento humano.

Porém, em uma sociedade onde ser sério é um bom sinal, que busca a domesticação dos corpos e mentes, onde matemática e português são mais valorizados do que o corpo e as artes, processos como a curiosidade, a imaginação e a criatividade, passam a não ser interessantes e o brincar, como expressão da criança, meio que pode desencadear processos mentais que levam ao bom desenvolvimento do ser humano, não é percebido como algo importante e, portanto, torna-se desnecessário, percebido como algo menor.

Essa seriedade do mundo adulto, pode levar nossas crianças a perda de sua alegria na escola, como bem representado na imagem a seguir.



TONUCCI, Francesco (FRATO). A solidão da criança.
Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

Entretanto, ao crescer e ir para o mercado de trabalho a criança será cobrada para que seja um “profissional flexível, elástico, criativo, não conformista, desinibido, *etc*” (Brenman, 2021b, s/p.), mas como ter uma pessoa assim se sua educação não a preparou para tal? Mas, qual a percepção da família e da sociedade sobre o brincar da criança?

3.3 A percepção dos pais e da sociedade sobre o brincar

O aspecto ressaltado no título deste sub item, talvez, poderia ter passado despercebido não fosse a experiência pessoal descrita na introdução desta tese, sobre a dificuldade de percepção dos pais com relação ao brincar durante a pandemia de Covid-19 (Coronavírus), que aponta para a visão da sociedade, que não compreende as especificidades da criança e o brincar como uma possibilidade de prática pedagógica.

O brincar, apresentado em todos os documentos oficiais, sugere um olhar atento dos professores para essa atividade e coloca em destaque a importância da brincadeira “que traz em seu bojo características de aleatoriedade e indeterminação” (Wajskop, 2012, p.117) fundamentais para o desenvolvimento infantil, e o brincar, como característica da infância, sua atividade-guia, fator de desenvolvimento e aprendizagem, indicam sua necessidade dentro da escola e do processo de ensino-

aprendizagem, porém, não o colocam como princípio pedagógico e não orientam para campanhas de conscientização sobre a necessidade de se brincar. Mas, qual a importância do brincar na escola para uma sociedade que valoriza, dentro do processo de escolarização, o ensino de português e matemática, desprezando expressões artísticas e o corpo?

Para responder a esta questão considera-se relevante uma breve retrospectiva a respeito do processo de escolarização infantil brasileira que coincide com o avanço do processo de industrialização e as mudanças ocorridas na sociedade (1960/1970), quando a mulher passa a ter um papel cada vez mais importante dentro da sociedade e do orçamento familiar. Creches e pré-escolas passaram também a ser procurados por mulheres trabalhadoras da classe média. Esta nova clientela trouxe a expectativa de um atendimento diferenciado, exigindo “um padrão educativo voltado para os aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança pequena” (Oliveira, 2002, p.109).

As pressões pelo desenvolvimento intelectual acentuam-se quando processo de alfabetização adentra nas escolas de Educação Infantil, a partir da LDB nº 9394/96, quando a Educação Infantil passa a fazer parte da Educação Básica possibilitando que a lógica produtivista se instalasse, uma vez que a função da escola era ensinar a ler e escrever. Esta era a compreensão da família, da escola e da sociedade.

Kramer, Nunes e Corsino (2011) alertavam, na época que a inserção da Educação Infantil na Educação Básica, com aporte na LDB nº 9394/96, aconteceu sem a discussão com a sociedade, gerando uma falta de compreensão dos objetivos e funções da Educação Infantil, trazendo “um ideário de preparação para o Ensino Fundamental“ (Kramer; Nunes; Corsino, 2011, p.75) de práticas escolarizantes e reforço escolar, provocando “o reforço e a continuidade de práticas que associam educação à instrução, com atividades mecânicas onde as crianças são treinadas a seguir instruções (cobrir pontilhado, copiar e repetir)” (*ibidem*, p.75).

A falta de um trabalho de conscientização dos responsáveis sobre o papel da Educação Infantil e a antecipação da idade obrigatória para a entrada na Educação Básica, implementada pela Lei nº 12.796/2013 (Brasil, 2013), trouxeram consigo alguns problemas como a priorização de vagas para a pré-escola em detrimento a creche.

A confirmação da preocupação de Kramer, Nunes e Corsino (2011) sobre a falta de percepção dos responsáveis sobre o brincar e o trabalho que acontece dentro das escolas de Educação Infantil foi observada durante a elaboração do Estado da Questão em duas perspectivas: uma ligada ao cuidado e outra a necessidade de atividades, como pode ser observado nas falas expostas no quadro a seguir.

Quadro 4 - Perspectiva dos responsáveis em relação às atividades

	Perspectiva do responsável
Ligada ao cuidado	Uma professora apontou que "(...) os pais acreditavam que grande parte do trabalho do CMEI concentrava-se em atividades do "cuidar", como dar banho e comida" (Almeida, 2015, p. 69) [pesquisa realizada em Salvador – BA].
	"Para muitos pais, receber a criança, no final do dia, limpa e alimentada já é o suficiente." (Cardoso, 2018, p. 44) [Pesquisa realizada em escola particular em São Paulo).
	"(...) quando acontece de algum professor levar as crianças para brincarem na areia, por exemplo, os pais reclamam, pois creem que faz mal para os filhos." (Carmo, 2019, p. 123) [Pesquisa realizada em uma escola de Boa vista – RR].
Ligada a atividade	"(...) o cenário se apresenta com professores anestesiados, com pressa em realizar propostas repetitivas e sem sentido, com o objetivo de preencher os exercícios do livro ou apostila, ao longo do ano letivo, que em grande parte, segundo eles, é o que interessa aos pais (...) (Cardoso, 2018, p. 22).
	"(...) que há cobrança de alguns pais para que o professor mande tarefas de casa todos os dias e que muitos pais se queixam com a coordenadora pedagógica pelo fato de os filhos não levarem tarefa." (Carmo, 2019, p. 121).
	"O objetivo da atividade das professoras é esse, e as crianças fazem porque têm que realizar o que é determinado pelo adulto, porque seus pais ou responsáveis a levam para a escola com o objetivo de realizar essas tarefas." (Martins, 2019, p. 231) [Pesquisa realizada em uma cidade do interior de São Paulo].
	Desse modo, ao matricularem seus filhos, ainda que na creche ou pré-escola, os pais eram informados, no sentido de tranquilizá-los, de que as crianças não brincariam todos os dias, os momentos de brincadeiras ocorriam na Educação Física e nos dias de parque, e na sala de aula estavam presentes com o propósito de tornar mais prazerosa a aprendizagem de conhecimentos das letras e números (Souza, 2021, p.20, na introdução, relatando sua experiência em uma escola privada na qual trabalhou no interior de Rondônia).

Fonte: Elaboração própria

E, nesta pesquisa, a preocupação de Kramer, Nunes e Corsino (2011) é observada quando os professores relataram situações similares às observadas nas pesquisas do Estado da Questão, colocando que os responsáveis questionam a presença do brincar na escola e a expectativa de alfabetização, como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 5 - Relato dos professores participantes da pesquisa sobre a expectativa de alfabetização e a incompreensão sobre o brincar dos responsáveis

	Relato do professor
Ligada a expectativa de alfabetização	No começo do ano a mãe, de Infantil I (*crianças de 4 anos*) veio me questionar por que a filha dela não estava fazendo lição? Por que a filha dela não estava escrevendo? (Espoleta, 3º Encontro, gripo meu).
	A gente tem diversos pais que, às vezes, a gente tem que fazer um atendimento, igual a Lua expôs aqui a situação de uma criança atípica, de que a mãe cobra com que ela tenha que estar alfabetizada (Pipoca, 10º Encontro).
	Então você tem que ir ali com aquela cautela, com aquela calma, explicar para mãe, explicar para cá, pra lá, olha, não é o tempo. Mas como assim? Não é o tempo, você entendeu? Não, não está maduro, não vai. Você só vai traumatizar se você gritar no ouvido dele. Coisa que não vão ver eu fazer mesmo (Sorriso, 10º Encontro).
	Os pais chegam muito ansiosos, já querendo que a criança saiba ler logo (Sorriso, 10º Encontro).
	Porque você vê uma mãe de uma criança atípica cobrando uma alfabetização de uma criança que tem já uma certa limitação. E a gente faz ela entender que, no caso, a sua filha vai ter um tempo maior, ela vai necessitar de um tempo de maior atenção, de uma maior, delicadeza com a ação, para que ela possa se desenvolver plenamente, não é assim, os tempos dela são diferentes (Pipoca, 10º Encontro).
	É criança do primeiro ano, certo? Fala-se que é até o terceiro ano que tem que sair alfabetizada, mas já querem, no final do primeiro ano, já sair alfabetizada. A gente sabe, a gente busca por isso, que ao final do primeiro ano eles saiam alfabetizados, mas os pais, em fevereiro, já estão ansiosos, achando que o filho está atrasado, porque ainda não sabe ler. Fala, calma, pais. Até os pais das

	Relato do professor
	inclusões, às vezes a criança nem socializa, mas eles querem que a criança saia alfabetizada. Fica ansiosa por aquilo. (Cachinhos Dourados, 10º Encontro)[76]
	Porque, por mais que eu justifique, a minha cobrança vai ser outra. Pelo menos se eu estiver na última etapa da educação infantil. Meu filho vai chegar no primeiro ano sem saber ler e escrever? (Sashimi, 10º Encontro)
Ligada incompreensão do brincar pedagógico	A madrinha de um aluno, veio hoje e perguntou: "professora amanhã é só brincar?" "Não, primeiro vai ter atividade e depois eles vão brincar." "É que ele fala que é só brincadeira". (Cachinhos Dourados, 10º Encontro)
	Ele vai tentar fazer ele aprender de uma forma diferenciada.
	"Ah, mas ele fala que jogou o joguinho, que ele fez..."
	Isso mesmo, mãezinha. Ele vai fazer de formas diferentes. (Pipoca, 10º Encontro)
	A gente tenta explicar isso para elas, mas é difícil. (Girassol, 10º Encontro)
	E a mãe, ao contrário, pensa que a nossa atividade de brincar é fazer nada. "Você só veio brincar?" (Lua, 11º Encontro)

Fonte: Elaboração própria

Infelizmente, a ideia de antecipação da aprendizagem e incompreensão do brincar pedagógico como uma possibilidade educativa da criança, está presente em nossa sociedade, nos pais e responsáveis que acreditam que o bom ensino é aquele que garante o aprendizado das letras, números e leitura por meio do treino, com exercícios prontos e instrucionais, onde, a partir da produtividade, a escola e a capacidade do professor são mensurados, essa questão é observada pela professora Pipoca, ao comentar sobre a falta de compreensão dos pais.

> Essa temática amplia para diversos horizontes, o posicionamento dos pais e das famílias, às vezes, dificulta muito a relação da escola-família por conta dessa posição *(de expectativa de alfabetização e produtividade*). Porque eles não têm a nossa compreensão enquanto escola, nosso olhar daqui, de dentro, e eles querem intervir, eles

[76] Apesar deste relato se referir a uma situação de Ensino Fundamental, o fato da expectativa dos pais se referirem a uma situação que se dá no início do ano letivo, denota que os pais esperam que a criança chegue ao primeiro ano alfabetizada.

> querem colocar as suas situações. [...] Porque, o trabalho foi feito e às vezes no início assusta, porque é um processo e elas não respeitam esse processo, às vezes, elas querem que tenha comparação, que o meu filho esteja no mesmo patamar de um aluno e não é assim, cada criança é diferente, cada criança tem o seu tempo, cada criança aprende de uma forma e a gente como educadora, a gente não pode perder isso, esse brilho e esse olhar, porque senão a gente vai ter aquelas escolas tradicionais, régua na mão e "vambora!" (Pipoca, 10º encontro, grifo meu)

Freitas (2014) e Magnani (2012) apontam uma situação diferente em sua pesquisa, onde o brincar é percebido como importante, necessário e apoiado pelos pais tanto em casa como na escola. As pesquisas realizadas em Jaboatão dos Guararapes e em uma cidade no interior do Paraná[77], indicam que o posicionamento dos professores diante do brincar auxiliou a despertar a compreensão dos pais no que se refere a sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Acredita-se que este posicionamento dos professores seja o diferencial para o início do processo de compreensão dos pais sobre a necessidade do brincar na Educação Infantil.

Enfatiza-se que há necessidade de o brincar "ser visto por pais e professoras (es) como uma forma de expressão importante para o desenvolvimento e aprendizado das crianças." (Almeida, 2015, p.198-199), mas para que o brincar realmente aconteça, conhecer a criança é de suma importância e há necessidade de uma prática que olhe para o brincar como uma prática pedagógica. Mas, de qual prática pedagógica se fala e qual olhar que ela solicita para o brincar?

[77] A pesquisa de Magnani não cita a cidade, a única referência é a região.

4. O BRINCAR COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

O brincar é muito importante para o desenvolvimento completo da criança, a gente sabe disso. Desenvolver tanto o cidadão crítico, quanto o desenvolvimento motor, físico etc., mas, é preciso conhecer o que aquele brincar que você proporciona está oferecendo para a criança.

Beija-Flor (9º encontro)

Quando a professora me ensinava, às vezes, ela dava exemplo da construção do brinquedo e a gente transformava aquilo, a teoria na prática no fazer um brinquedo.

Espoleta (6º encontro)

CAPÍTULO 4 - O BRINCAR COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

O que é o brincar como uma prática pedagógica?

Antes de falar sobre o brincar como prática pedagógica, conceitualizá-la se faz necessário, principalmente, por ser ela o guia para que o *brincar pedagógico* possa acontecer, mas, de qual prática pedagógica se fala?

Nesta tese, defende-se a Pedagogia como uma ciência que se integra a outras ciências (Sociologia, Psicologia, Economia e Linguística) no estudo da Educação, porém, o faz de forma diferenciada. Enquanto as outras ciências não estudam prioritariamente a Educação, a Pedagogia tem nela seu objeto de estudo, o que lhe dá um destaque nos estudos dos fenômenos educativos.

Existe uma tendência em se ver a Pedagogia apenas como docência, o que faz com que haja uma propensão em diminuí-la e desqualificá-la em seus saberes específicos (Libâneo, 2001). Porém, a Pedagogia não se restringe apenas formação de professores e a organização das práticas educacionais, ela é um “campo de estudo com identidade e problemática próprias” (*op. cit.*, p.11), que estuda sistematicamente os problemas da educação, seus processos educativos, métodos e formas de ensinar, é a teoria e a prática da educação, sua *práxis*.

A Pedagogia como ciência da educação necessita se assumir como “uma ciência que não apenas pensa e teoriza as questões educativas, mas que organiza ações estruturais, que produzem novas condições de exercício pedagógico, compatíveis com a expectativa de emancipação da sociedade” (Franco, 2008a, p.73) e para tal, não pode ficar restrita a práticas escolares, ela pode e deve ser “uma ciência articuladora de saberes” (Franco, 2020, p.434) e englobar outras práticas que envolvam processos sociais e culturais, assumindo uma função sociopolítica e crítica.

Ao assumir sua função sociopolítica, a Pedagogia se coloca a favor dos necessitados, dos oprimidos, dos excluídos, em defesa da liberdade, da democracia, do reconhecimento de direitos, em prol de uma formação que lhes possibilite se emancipar (Freire, 2011a; Freire, 2011b; hooks, 2017), descobrir novos caminhos e possibilidades, de ser mais, de olhar o mundo com outros olhos e para tal, há a

necessidade de que a Pedagogia assuma um olhar crítico, que seja uma Pedagogia Crítica.

A Pedagogia Crítica tem sua origem no pensamento de Paulo Freire (1921-1997), ao defender a necessidade de que a educação não apenas cuide do ensino das letras e números, mas que seja um ato que possibilite àquele que o recebe a sua emancipação, a possibilidade de ser mais. A “prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 1996, p.38) o que traz a necessidade do pensar não apenas no ato educativo, mas de reflexão, de perda do pensamento ingênuo transformando-o em crítico, com uma curiosidade epistemológica, que instiga a mudança, o querer mais tanto do professor como da criança.

E ao ser crítica ela não se contenta com o que está posto, ela procura novos caminhos e possibilidades para a superação dos problemas educacionais, acredita que possíveis caminhos de emancipação podem advir da prática pedagógica, como um caminho para se romper a lógica de dominação e utilitarismo aos quais a escola tem sido submetida, descolonizando-a e trazendo novos sentidos e significados à educação (Franco, 2020).

Mas, para que a prática pedagógica possa acontecer é necessário observar que ela se diferencia dos demais processos educativos, uma vez que diferentes tipos de prática podem conduzir ao processo de ensino aprendizagem, estas podem acontecer em diferentes locais (fora ou dentro da escola) e contextos, produzirem saberes, influenciarem comportamento e formarem o sujeito, porém, estas práticas se baseiam no tecnicismo, na ausência de reflexão, são desenvolvidas mecânica e burocraticamente e por este motivo, não podem ser consideradas pedagógicas (Franco, 2012b).

O grande diferencial da prática pedagógica é que ela se desenvolve baseada em uma teoria que embasa a prática educativa, ou seja, dentro de uma *práxis*. Ela exige intencionalidade, conhecimento do objeto a ser transformado, um planejamento para a transformação da realidade social, pede reflexividade (Franco, 2008a). Ou seja, a prática pedagógica não pode ser realizada de modo casual, ela é resultado de um conjunto complexo e multifatorial de ações, que não podem ser vistas como algo que

simplesmente acontece na escola, ela exige, daquele que a exerce, conhecimento, ética, organização, antecipação de resultados, observação, análise, planejamento, diálogo, comprometimento, humanidade.

Franco (2012b, p.159) comenta sobre cinco características das práticas pedagógicas:

> I. adentram na cultura escola, expandem-se na cultura social e modificam-na;
>
> II. pressupõem um coletivo composto de adesão/negociação ou imposição;
>
> III. expressam interesses explícitos ou disfarçados;
>
> IV. demonstram a qualidade dos processos educativos de uma sociedade, marcando uma intervenção nos processos educacionais mais espontaneístas;
>
> V. condicionam e instituem as práticas docentes.

Características estas que trazem à prática pedagógica um caráter reflexivo e intencional que só podem acontecer se o professor se empoderar de seu fazer.

É em seu caráter reflexivo que a prática pedagógica do professor se afasta da reprodução mecânica, do tecnicismo, é ela que possibilita o questionar a prática, sair da rotina. Nesta linha de pensamento, concordo com Alarcão (1994, p.3) sobre a reflexão

> baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante; une cognição e afectividade num acto específico, próprio do ser humano.

Ela faz com que o professor tenha um posicionamento perante os fatos que acontecem na escola e na sala de aula, leva a um movimento de autonomia da criança, exige discussão e análise dos acontecimentos, mas não ocorre sozinha, ela se faz melhor em um coletivo, o que solicita do professor uma postura dialética, com

seus parceiros de trabalho e com as crianças, onde o diálogo e a escuta são fundamentais. Mas há de se estar atento para que a ação reflexiva do professor não se torne uma metáfora reflexiva (Sacristán, 2012), na qual se busca a prática, onde discursos são incorporados e podem vir a se tornar o senso comum[78] e não os conhecimentos advindos da união entre a prática, a teoria e a ciência.

O caráter intencional se insere na prática pedagógica como uma ação que dará vida, que fará com que o professor procure sempre mais, que se preocupe com a criança, que queira que ela aprenda, que previamente planeje o ensino, mas não basta planejar, é importante "acompanhar, vigiar, recompor e readequar o planejado inicial" (Franco, 2012b, p.151) como forma de garantir o processo ensino-aprendizagem.

É necessário que o professor em sua intencionalidade, tenha clara sua finalidade educativa, os objetivos a serem atingidos com a atividade, saiba como intervir para alcançar os objetivos, se preocupe com a criança e perceba que há diferença entre o seu tempo e o tempo dela.

Perceber essa diferença de tempo significa ter uma atitude educativa onde a partir do olhar e da observação atenta a criança seja estimulada e desafiada a adquirir novas possibilidades de aprendizagem, a ampliar seus conhecimentos, onde o não saber é substituído pela possibilidade de se perceber o que estava obscurecido por um discurso que só vê dificuldades e impossibilidades no fazer da criança.

E é pelas práticas pedagógicas que as "práticas docentes podem ser transformadas, para melhor ou para pior. A sala de aula organiza-se pela teia de práticas pedagógicas que a envolve e com ela dialoga" (Franco, 2012b, p.159) e, para tal, se faz necessária a teoria, que traz ao professor a força do conhecimento, que possibilita a defesa de sua prática e o embasa em momentos de questionamento.

Lembro, quando lecionava, como pedagoga na Educação Infantil, para crianças de 4 anos, em uma grande rede de ensino privada que utilizava material didático

[78] O senso comum pode ser uma forma de pensar intrínseca à mentalidade popular, que se contrapõe à consciência filosófica e refere ao sentido vulgar da expressão (Saviani, 2009), pode também ser visto no "sentido que na trajetória ocidental da filosofia lhe foi dada por filósofos como Tomás de Aquino, Vico e na atualidade por Gadamer, para os quais senso comum é o sexto sentido que caracteriza o homem e a mulher inteligentes, sábios, atinados, cultos, intuitivos. Refiro-me assim, ao senso comum bastante culto e não, a um vulgar" (Sacristán, 2012, p.98). Neste momento, o sentido de senso comum está relacionado à perspectiva de Saviani (2009).

próprio, de ter sido questionada por uma colega de como eu conseguia fazer tantas coisas diferentes com minhas crianças sem o questionamento da coordenação. Minha resposta foi: “Me pergunte o motivo de uma atividade, eu sei justificá-la”. Este posicionamento só foi possível pelo fato da prática exercida na sala de aula ter um sentido, uma importância, objetivar algo, olhar para a criança, posicionamentos que foram possibilitados pelo conhecimento da teoria, que ampara a prática que dá força para defender o fazer, que torna possível praticar a Pedagogia como ciência, que transforma a prática docente em prática pedagógica, na qual *o professor é consciente de seu fazer e de suas possibilidades* dentro da escola, que não permite que lhe tratem como um simples repetidor de atividades prescritas, um instrutor, um monitor.

Há necessidade de o professor assumir um posicionamento pedagógico crítico, onde a criatividade, o pensar além, o fazer certo de Paulo Freire estejam constantemente presentes na sala de aula e na prática pedagógica, onde o brincar pode ser uma forma insurgente de pensar além da sala de aula.

É a prática da pedagogia consciente que impele o professor a se perguntar o que acontece quando a criança brinca, que sinais ela está mostrando, o que está pensando? O que está aprendendo? O ato de brincar na escola não pode acontecer de forma espontaneísta, ele necessita ser pensado, planejado, organizado, observado pelo professor. Moyles (2002) aponta a necessidade de o professor saber o que irá oferecer a criança em termos de aprendizagem e que para o brincar se apresentar de modo efetivo, a criança precisa de

> companheiros de brincadeiras, espaços ou áreas para brincar, materiais para brincar, e que o brincar seja valorizado pelas pessoas que as cercam; oportunidades para brincar em pares, em pequenos grupos, sozinhas, perto de outras pessoas, com adultos; tempo para explorar, através da linguagem, aquilo que fizeram e como elas podem descrever a experiência; tempo para continuar o que iniciaram (uma vez que muitos trabalhos valiosos não são concluídos); experiências para ampliar e aprofundar aquilo que já sabem e aquilo que já podem fazer; estímulo para fazer e aprender mais e oportunidade lúdicas planejadas e espontâneas (Moyles, 2002, p.106).

Quando a criança brinca, o professor precisa estar atento, apoiar, questionar, participar do momento com perguntas de verdadeiro interesse, em um posicionamento

onde a comunicação sincera e interessada por parte dos adultos, em relação às expressões das crianças, faz com que ocorra um “trabalho rico e complexo” (Katz, 2016, p.48) importante para o seu desenvolvimento. A criança é extremamente atenta e sensível e percebe quando algo é real e dará mais atenção se perceber que a fala do professor tem verdadeiro interesse em entender o momento e de participar dele.

A observação de como a criança brinca (sozinha, em grupo), como se relaciona com a brincadeira é importante para conhecê-la, perceber suas dificuldades e possibilidades que, muitas vezes, se expressam durante as brincadeiras. Quando a imaginação, o jogo em suas diversas manifestações, está presente, informações importantes são apresentadas aos professores sobre os mais diversos aspectos da criança que poderão ser utilizadas para o planejamento, pois “planejar ações sem conhecer como ocorre o desenvolvimento infantil é trabalhar por meio de tentativa e erro.” (Martins, 2019, p.102), é necessário que ocorra uma prática pedagógica que olhe para a criança e a respeite como tal.

Ao criar oportunidades lúdicas planejadas e espontâneas o posicionamento do professor torna-se fundamental, pois será a sua condução no momento da fala e da escuta que possibilitará que o brincar aconteça com direção pedagógica ou se torne uma atividade diretiva, instrumentalizada.

A direção pedagógica é aquela onde o professor se torna o instigador da criatividade e da imaginação por meio de sua intencionalidade. Onde, ao propor o brincar, o professor o faz de modo que permita a criança criar, explorar diferentes possibilidades, onde não há certo ou errado, onde a expressão livre da criança é permitida, onde as dúvidas e incompreensões são respondidas de forma natural, sendo observada pelo professor que direcionará, sem impor suas expectativas e premissas o que é esperado, sem instrumentalizar. Ou seja, ele pode dizer o que espera que a criança faça (como o caso da imitação do coelhinho apresentada na introdução desta tese), mas sua postura e fala permitem que a criança explore o movimento ou o material fornecido e a partir dele crie possibilidades.

4.1 O *brincar pedagógico*: a aula lúdica

Hooks (2020) e Freire (1996) defendem a alegria na escola, a aula ministrada de forma sensível, respeitando as características dos alunos. Mas, indago: como fazer isso na Educação Infantil sem se utilizar do brincar como apoio pedagógico?

Espera-se uma escola que seja atraente para as crianças ou uma escola que os domestique? Que os coloque sentados em cadeiras, onde os momentos de brincar se restringem a dias e momentos específicos, como o “dia do brinquedo” ou, ainda, as festas na escola ou aos cantinhos? E no dia a dia da sala de aula, como fica a brincadeira?

Essa á a grande ambiguidade da Educação Infantil, e das pesquisas que compuseram o Estado da Questão, que, se por um lado observam um brincar instrumentalizado, com sua presença ligada a

- uma forma de acelerar a aprendizagem (Marcolino, 2013; Martins, 2019; Souza, 2021);
- uma forma de ensinar os conteúdos de forma prazerosa (Ambra, 2018; Bacelar, 2012; Freitas, 2014; Carmo, 2019; Martins, 2019; Nunes, 2012; Rodrigues, 2019; Souza, 2021; Teles, 2018);
- sustentado pelo discurso de utilidade: tornar divertida/prazerosa a aprendizagem (Souza, 2021);
- uma ação não planejada (Teles, 2018), que não pode sofrer interferência (Ambra, 2018); desenvolvida na escola de forma empirista (Magnani, 2012); com brincadeiras sem intencionalidade que se limitam aos dias de parque e brinquedo (Souza, 2021); com falta de definição dos objetivos e periodicidade do brincar na rotina escolar (Ambra, 2018);
- um momento que não tem função pedagógica, que serve para a criança descansar/gastar energia (Bezerra, 2020; Marcolino, 2013; Rodrigues, 2019; Teles, 2018); que possui um conteúdo fútil (Marcolino, 2013); utilizado pelas crianças para extravasarem as energias acumuladas e expressarem a violência que elas aprendiam em casa com seus pais (Almeida, 2015); um tempo para as professoras aproveitarem para organizar os cadernos das crianças, a colagem das tarefas e os bilhetes nas agendas (Souza, 2021).

Por outro, indicam que, em alguns locais, os professores defendem as contribuições do brincar, no desenvolvimento infantil, e apontam suas características. Bacelar (2012. p.50) aponta que, alguns professores, em sua pesquisa, associaram a ludicidade ao “prazer, alegria, à brincadeira, a um estado em que não se sente o tempo passar em função de estar presente de forma inteira na atividade que está realizando”, assim como Rivero (2015), também observou por parte dos professores reconhecimento, a valorização, o brincar como uma prática cultural das crianças, bem como propostas pedagógicas “planejadas e coordenadas pelas professoras do grupo, envolvendo linguagens diversas, cumpriam um papel importante em relação à diversificação de brincadeiras e ampliação de repertórios lúdicos e culturais das crianças” (Rivero, 2015, p.238) o que demonstra que há locais onde os professores reconhecem o brincar como prática cultural e um momento de prazer/alegria, porém, nenhuma das pesquisas indicou que os professores participantes percebiam o brincar como um recurso pedagógico a ser encarado “de forma séria, competente e responsável” (Lima; Freitas, 2010, p. 10) que poderá trazer importantes benefícios à criança e a prática do professor como indicado por Fortuna (2018, p.59) ao observar que no brincar há

> a possibilidade de desenvolver a imaginação, o raciocínio, a expressão, a relação com o outro e consigo mesmo. [...] comportamentos vivenciados na brincadeira, tais como cooperar, competir, ganhar, perder, comandar, subordinar-se, prever, antecipar, colocar-se no lugar do outro, imaginar, planejar e realizar, são aspectos fundamentais à aprendizagem em geral, presentes também na aprendizagem de conteúdos escolares.

Entretanto, essa associação brincar/aprendizagem, apresentada por Fortuna (2000; 2018; 2019a; 2019b), dificilmente ocorre dentro do ambiente escolar, onde as relações “estão congeladas, os conhecimentos ritualizados” (Dias, 2011, p.60) e os professores, por vários motivos, que serão apresentados a seguir, acabam por se esquecer do ser criança e do brincar.

Na literatura acadêmica podem ser observados outros fatores que influenciam a ausência do brincar nas escolas de Educação Infantil:

- O posicionamento do professor como fiscal da desordem, do silêncio e da organização (Wajskop, 2012).
- A necessidade de controle, a preocupação com a organização das atividades, a esperança por parte do professor de que

> organização espacial, a realização das atividades de forma síncrona, o atendimento às solicitações, a espera, a imobilidade e a atenção durante as explicações etc., levarão os alunos a seguir o caminho "correto", viabilizando uma maior aprendizagem" (Neira, 2013, p.141).

- A dificuldade do professor "em lidar com os conhecimentos trazidos pelas crianças através das brincadeiras" (Wajskop, 2012, p.67).
- A percepção dos professores de que as crianças só aprendem se ele estiver ensinando (Moyles, 2002).
- A preocupação com a antecipação de conteúdo para o 1º ano do Ensino Fundamental (Wajskop, 2012; Fortuna, 2018).
- A utilização da brincadeira como recurso didático, facilitador de conteúdos sistematizados (Wajskop, 2012; Fortuna, 2018).
- A falta de percepção dos professores do brincar como prática pedagógica (Quaranta, 2015; Fortuna, 2018; Quaranta; Franco, 2021).
- A carência de estudos, sobre o tema, nos cursos de formação de professores (Ramos, 2000).

Ao analisar os pontos apresentados como motivos para a ausência do brincar na escola, observa-se que a falta de formação e da percepção do professor para o brincar como prática pedagógica estão diretamente ligados aos itens pontuados.

Mas há também a necessidade de que se repense a forma como o brincar é visto dentro da escola uma vez que muitos professores

> buscam sua identidade na oposição entre brincar e estudar: os educadores de crianças pequenas, recusando-se a admitir sua responsabilidade pedagógica, promovem o brincar; os educadores das demais séries de ensino promovem o estudar (Fortuna, 2000, p.3).

E assim, acabam por não possibilitar que o brincar aconteça na escola, não o reconhecendo como uma prática pedagógica.

Mas, antes se faz necessário que o professor saiba o que é brincar; Winnicott (2019) coloca a necessidade de o terapeuta aprender a brincar para poder tratar do seu paciente e será que isto também não é necessário ao professor? Bezerra (2020) e Bacelar (2012) também ressaltam a necessidade de apropriação do brincar pelo professor “senão ele poderá até aprender todas as teorias sobre o brincar, mas chegará ao final do curso sem saber brincar com as crianças” (Bacelar, 2012, p.50) pois, para se poder desenvolver algo, é necessário conhecer. Ninguém faz algo que desconhece.

Ensinar o professor a brincar, ensinar o que é brincar, é uma necessidade premente para que o brincar passe a ser incorporado na prática, para que não seja um momento que simplesmente “acontece”, desconectado do fazer pedagógico, no qual não se retira nenhuma observação ou inquietação. E para tal, a formação do professor para o tema se faz necessária como aqui se discute!

Mas, também se faz necessário diferenciar o brincar que acontece em casa, em clínicas de psicologia e em outros espaços escolares, do brincar da escola. Dentro da escola é muito mais difícil que o brincar aconteça de forma igual a de casa e outros espaços não escolares, não há como na escola o brincar de faz de conta, livre, espontâneo estar presente a maior parte do tempo, principalmente dentro da lógica produtivista e utilitarista a sociedade atual se encontra.

Outro ponto a ser observado é que a escola é um local onde a relação adulto e crianças tem como premissa o ensino e “como finalidade imediata aprender ou ensinar” (Navarro; Prodócimo, 2012, p.638). O que diferencia a escola dos demais locais onde o brincar pode acontecer e faz com que a preocupação com as atividades dirigidas e produtivas seja uma constante desde a Educação Infantil, é a intencionalidade.

Compreende-se e concorda-se com a necessidade de a criança brincar de forma livre e espontânea, de acordo com todas as expectativas que as pesquisas trazem sobre o brincar na escola, porém, quando se pensa em uma forma de fazer com o processo ensino-aprendizagem seja mais estimulante, pensar em brincadeira,

em uma aula lúdica (Fortuna, 2018) se faz absolutamente prioritário. Assim se propõe um *brincar pedagógico*.

O *brincar pedagógico* é um brincar que acontece especificamente na escola, que possibilita ao professor dar direção pedagógica ao seu fazer de forma que favoreça o desenvolvimento de uma prática pedagógica brincante dentro da escola por meio de uma aula lúdica.

Acreditar no *brincar pedagógico*, em uma aula lúdica, não significa "negligenciar a responsabilidade sobre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento" (Fortuna, 2000, p.4), nem tão pouco *pedagogizar* o brincar, mas, sim, por meio das especificidades da prática pedagógica, ao ter em seu conceito a intencionalidade, o planejamento e o direcionamento pedagógico possibilitar que o brincar aconteça dentro na sala de aula dentro de uma atitude lúdica do professor onde a ênfase não são os resultados (a aprendizagem de um conteúdo), mas sim a satisfação que decorre da realização da atividade, valorizando o processo e não o produto (Fortuna 2019b).

Por este motivo, a forma como os professores lidam com o *brincar pedagógico* é diferente. É um brincar de criatividade, imaginação, curiosidade, que vem a partir da Pedagogia, da prática pedagógica, que se difere do brincar em casa ou em um *setting* psicopedagógico, pois possui a intencionalidade do professor. Como inserir intencionalidade se o professor não puder dar direção pedagógica para a ação?

Direção pedagógica é diferente de dirigir uma atividade, uma vez que direção não é a mesma coisa que dirigir. Enquanto direção é "lado para onde alguém se dirige; rumo, sentido, caminho. Explicação do caminho para se chegar a um determinado lugar. Linha fictícia que orienta ou mostra a orientação: direção do tornado", dirigir tem um significado de "orientado; que obedece a um caminho ou que o segue: viagem dirigida. Planejado; que respeita uma planificação ou um plano: estudo dirigido. Direcionado; que recebeu uma direção; que se conseguiu direcionar: vento dirigido" (Michaellis *Online*, s/d, s/p).

A direção pedagógica acontece em meio a uma intencionalidade, onde o professor dá rumo, orienta de forma não prescritiva, estimula a participação da criança, mas não a obriga a participar. Na direção pedagógica do brincar da escola

não existe o certo ou errado, mas sim, a possibilidade de a criança criar, imaginar, desenvolver sua curiosidade, de forma que amplie seus conhecimentos sobre um determinado tema.

O brincar da escola com direção pedagógica, se difere por uma postura do professor que não é o mandatário da situação, mas aquele que dá a direção, sentido, faz a mediação, tem uma atitude marcada pelo humor, que coloca a criança em uma situação problema a qual ele terá que solucionar a partir de sua imaginação, criatividade, iniciativa e que a partir dela são propostas diferentes situações em que, o professor, com sua intencionalidade sabe o destino onde quer chegar. Ele é aquele que brinca junto com a criança, mas continua atento a responsabilidades pedagógicas (Fortuna, 2019), mas a criança em sua percepção, está brincando.

Não se trata de tentar enganar a criança “com estímulos sedutores” (Erasmo, 1526, p.422, *apud* Brougère, 1995, p.96), não é um artifício, mas sim, uma possibilidade pedagógica de tornar o ensinar mais agradável nesta faixa etária, “sem descurar da centralidade dos processos de aprender e ensinar, a aula lúdica requer e resulta em uma nova composição dos saberes que se contrapõe à forma hegemônica, rígida e hierarquizada, que separa e opõe aprender e brincar” (Fortuna, 2019a, p.7).

Já o dirigir uma atividade tem em seu bojo o controle, a instrumentalização, a visão adultocêntrica no domínio do professor sobre a criança ao determinar a forma como a brincadeira será desenvolvida.

Uma forma de exemplificar este pensamento pode ser o jogo de amarelinha, que quando há o dirigir da atividade para o ensino de sequência numérica e coordenação motora global, o professor explica o modo de pular, mostra como deve ser feito, com ênfase na sequência numérica e na forma de pular. Não há o ensino do jogo, a criança apenas segue o exemplo dado.

Já ao fazer a direção pedagógica, o professor apresenta o desenho do jogo amarelinha, sem dar exemplos fechados, ele fala, explica, discute o jogo com as crianças, estimula a participação (sem obrigar), esclarece as dúvidas, deixa que experimentem diferentes situações, possibilita a problematização e observa a forma como as crianças solucionam os desafios propostos, o que pode ou não levar ao jogo tradicional ou a uma nova forma de jogar, mas que pode também possibilitar ao

professor em algum momento, por meio de sua medicação, trazer as regras culturalmente estabelecidas e apresentar para as crianças diferentes versões de amarelinha que existem. Ou seja, a intencionalidade do professor pode até ser de aprendizagem de algum conteúdo, mas a forma como está sendo desenvolvida é um jogo, uma brincadeira.

Creio que Holzmeister, Silva e Cardoso (2024, p.15) conseguem explicitar bem o que penso ao colocarem que

> não podemos dizer que essas brincadeiras são livres (pois acontecem pelo convite de um contexto colocado), tampouco podemos afirmar que são brincadeiras dirigidas, [...]. São mesmo movimentos falatórios que acontecem como diferença em um contexto fabulado pelas infâncias das docências.

Um professor que brinca, que dá direção, que possibilita a criança expressar seus pensamentos, emoções, em um momento de criação, ousadia, de testar possibilidades, mas dentro de uma proposta. Um professor que se posiciona de forma brincante.

Mas como saber se a criança aprendeu algo na brincadeira proposta pelo professor? Não há pesquisas que indiquem quais aprendizagens são adquiridas ao brincar e nem que utilizar a brincadeira como estratégia traz mais aprendizagem do que ensinar de forma tradicional e vice-versa, uma vez que “as aprendizagens ocorrem sempre para além ou para aquém do planejado; ocorrem nos caminhos tortuosos, lentos, dinâmicos das trajetórias dos sujeitos” (Franco, 2012b, p.150), dessa forma, não há como dizer se alguém aprenderá um conteúdo a partir de uma determinada atividade, o que há são tentativas e utilização de diferentes estratégias para que se possa estimular a aprendizagem.

Há indícios apresentados pelas neurociências (expostas no capítulo 3) que apontam que processos dinâmicos e prazerosos, são mecanismos que disparam os gatilhos da aprendizagem, mesmo assim, não se pode garantir o aprendizado.

E, se não há certeza de como as pessoas aprendem e fixam os conteúdos, pode-se dizer que, tanto no brincar como no ensinar, não há certeza de que houve

aprendizagem, mas, se pensar que a alegria, o desafio, o pensar sobre o que se está fazendo, a criatividade, a imaginação, a curiosidade estão presentes no ato de brincar, pode-se pressupor que este seja um bom caminho para uma aprendizagem mais efetiva.

Um outro ponto a ser observado na direção pedagógica é o posicionamento do professor que não é o de detentor do saber, mas, sim, alguém que está participando, mediando, construindo junto com as crianças o momento e para tal é

> crucial o envolvimento do professor na brincadeira das crianças, para que possam apoiá-las no desenvolvimento de habilidades avançadas de brincadeiras e na transição para brincadeiras maduras. O dilema do envolvimento do professor refere-se a como deve participar das brincadeiras das crianças para que seu envolvimento seja efetivo e adequado. Acreditamos que o envolvimento excessivo pode prejudicar as brincadeiras das crianças e, por outro lado, nenhum envolvimento pode perder oportunidades importantes de orientar as crianças nas brincadeiras[79] (Loizou; Trawck-Smith, 2022, p.4, trad. própria).

E é este posicionamento do professor, não diretivo e nem de falta de envolvimento, que irá diferenciar a forma como o brincar acontecerá.

O brincar, quando posto pelo professor com uma estratégia de ensino, é percebido como uma instrumentalização, passa a ser uma atividade. Brougère (1995, p.97) coloca que “trata-se de utilizar o interesse da criança pela brincadeira a fim de desviá-la, de utilizá-la por uma boa causa”. Concorda-se com todas estas visões mas, então, como resolver este conflito onde, ao se ensinar por meio de estratégias brincantes é visto como algo não correto, não ético e por outro, a criança, sentada o tempo todo atrás de uma carteira, com certeza também não é o que se espera. Como solucionar este dilema?

Sutton-Smith (2017) fala que existem diferentes retóricas ao se falar sobre o brincar e que cada pesquisador irá defender o seu ponto de vista e isto não é algo

[79] Texto original: “teacher involvement in children’s play crucial, in order for teachers to be able to support children in developing advanced play skills and moving toward mature play. The dilemma of teacher involvement refers to how teachers should participle in children's play, in order for their involvement to be effective and appropriate. We believe that excessive involvement can detract from children's play, and on the other hand no involvement can miss important opportunities to guide children in play”.

errado, o problema é tentar generalizar, utilizar um único ponto de vista para tentar justificar um fenômeno que é amplo, de difícil conceitualização e que provavelmente nunca terá uma definição devido a sua ambiguidade (de referência, do referente, da intenção, do sentido, da transição, da contradição, de significado).

Assim, ao se falar sobre o brincar, a partir de onde se olha? Pelo olhar da Psicologia? Da Sociologia? Das neurociências? Da Pedagogia? Da criança? Do professor? A partir de onde se pretende olhar?

O que se propõe neste momento é um olhar para a escola e para as suas especificidades como *lócus* de ensino-aprendizagem, de humanização, que deve também ser um local onde o processo ensino-aprendizagem possa acontecer de forma lúdica, brincante.

Assim, como proporcionar um olhar para o brincar que acontece dentro da escola, no recreio, na sala de aula e em outros espaços, com direção pedagógica, por meio de uma aula lúdica necessária para se tornar uma realidade? A formação pode ser uma resposta para esta pergunta, mas como se dá a formação do professor para ministrar aula na Educação Infantil?

5. O BRINCAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: muitos caminhos a serem percorridos

A verdadeira formação é aquela que promove, em quem a recebe, mudança. Não se forma apenas com palavras, é necessário ação, compreensão e incorporação.

Silvia Cinelli Quaranta (orientanda)

A verdadeira formação é a que produz transformação na maneira como a pessoa compreende a realidade.

Maria Amélia R. S. Franco (orientadora)

CAPÍTULO 5 - O BRINCAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: muitos caminhos a serem percorridos

A busca pelo *brincar pedagógico*, solicita do professor um posicionamento brincante, um conhecimento sobre a criança (e suas especificidades) e sobre o fazer pedagógico, e todo este processo perpassa a formação para ser professor.

Adentrar na formação de professores, na perspectiva desta pesquisa, significou reconhecê-los como protagonistas, possuidores de conhecimentos e, seus saberes da experiência (Tardif, 2010) não poderiam ser desconsiderados, uma vez que

> não há como não repetir que ensinar não é a pura transmissão mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno passivo e dócil. Como não há também como não repetir que partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, deslocar-se de um ponto ao outro e não ficar, *permanecer*. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos em torno dos saber dos educandos, como a mariposa em volta da luz. Partir do "saber de experiência feito" para superá-lo, não é ficar nele (Freire, 2011b, p.98).

Deste modo, reconhecendo os professores como portadores de saberes, a PAPe se iniciou sob a premissa de ressignificar suas as compreensões sobre o *brincar pedagógico* como prática pedagógica na EI, com crianças de 4 e 5 anos de idade.

Porém, antes de desenvolver todo esse processo, considero necessário conhecer como se deu a formação dos professores. Entendo que a formação inicial não poderia ficar sem ser discutida, uma vez que é orientada por uma legislação que enfraquece a formação de professores.

Historicamente, a formação mínima (inicial) para a docência era o conhecido Normal (magistério) tanto para a Educação Infantil como para os anos iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 1961). Mesmo com as mudanças ocorridas após a LDB nº 9394/1996 (Brasil, 1996), não se conseguiu delinear um projeto de formação universitária que atendesse às necessidades e especificidades do ensino nos

segmentos citados. O que, por sua vez, acabou por contribuir para o cenário se apresentasse cada vez mais deficiente, não apenas para a Educação Infantil e o brincar, foco desta tese, mas para todos os professores que ministram aula na Educação Básica.

Isto posto, neste momento, será discutida a formação inicial em universidades e Institutos de Educação Superior (IES), para formação em Pedagogia e demais licenciaturas e esta será entendida como "os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público" (Cunha, 2013, p.612). É a primeira base formativa do professor, onde ele começa a ter contato com a teoria e a prática da educação.

A formação inicial e continuada[80] terá foco na formação de professores para a Educação Infantil e o brincar.

5.1 As Resoluções para a formação do professor: caminhos que ainda estão sendo trilhados

A formação de professores para a Educação Infantil, tanto inicial como continuada, são temas recentes no Brasil, uma vez que só se passa a pensar efetivamente na formação de professores para este segmento a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96 (Brasil, 1996), quando a EI é reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica.

Com a LDB nº 9394/96 (i*bidem*) começa a se modificar a visão de que para se trabalhar na Educação Infantil não há necessidade de formação, que bastava ser mulher, gostar de criança, ser atenciosa, dócil, sensível (Kishimoto, 1999; Sayão, 2005), porém a mudança é lenta e ainda deixa muito a desejar, uma vez que até o

[80] Por formação continuada entende-se como aquela que ocorre após a formação inicial, por meio de cursos, capacitações, encontros, seminários, pós-graduações, formações em serviço. Ela "se refere a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse caso, os sistemas de ensino, as universidades são as principais agências mobilizadoras dessa formação", assim como as escolas (Cunha, 2013, p.12).

presente momento, apesar das diversas alterações na LDB nº 9394/96 (Lei nº 11.301/2006; Lei nº 12.014/2009; Lei nº 12.796/2013; Medida Provisória nº 746/2016; Lei nº 13.415/2017 e Lei nº 14.191/2021) a exigência formativa para se ministrar aula na Educação Infantil e nos anos iniciais da Educação Básica prevê uma formação mínima em nível médio do professor, como pode ser observado no artigo 62, da Lei nº 9394/96 (*ibidem,* grifo meu) ao prever que:

> Art. 62 - Formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, *admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal*.

A legislação não exigia para os professores destas etapas de ensino a mesma formação em nível superior que os demais segmentos, o que mostra uma desvalorização do profissional que trabalha com esses segmentos.

A primeira regulamentação sobre a formação de professores foi instituída pela Resolução CNE/CP nº 01/2002, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Brasil, 2002), seis anos após a promulgação da LDB nº 9394/96 (Brasil, 1996). Elaborada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, é um texto breve, que em diversos artigos traz a preocupação com o desenvolvimento de competências colocando-as “como concepção nuclear na orientação do curso” (Brasil, 2002).

Apesar do plano legislativo possibilitar a prerrogativa da formação em nível superior para se ministrar aula na Educação Infantil, “como meio para transformar e qualificar a prática educativa em todos os níveis de ensino, tal iniciativa ainda não se mostrou suficiente para gerar as mudanças necessárias e esperadas no plano das práticas pedagógicas” (Peroza; Martins, 2016, p.816) e um dos motivos, segundo as autoras, é a dificuldade em se colocar os estudos sobre a Educação Infantil nos cursos de formação de professores, cujo foco foi, durante muito tempo, o Ensino Fundamental. Assim, se faz necessário pensar em uma formação de professores que olhe para as especificidades da criança pequena e não no que ela pode vir a ser.

Saviani (2009) chama a atenção para o risco de uma formação de professores para a Educação Infantil neutralizada pelo modelo dos conteúdos culturais-cognitivos[81], o que poderá fazer com que os novos professores tenham grande dificuldade em atender as especificidades da criança na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, uma vez que o modelo limita a atuação do professor a cultura geral e ao domínio específico do conteúdo a ser lecionado.

Em termos de legislação para a formação de professores, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou outras três Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNs-Formação), uma em 2015 (Resolução CNE/CP nº 02/2015), outra em dezembro de 2019 (Resolução CNE/CP nº 02/2019) e uma nova versão em abril de 2024 (Resolução CNE/CP nº 04/2024) (Brasil, 2015; Brasil, 2019; Brasil, 2024).

A Resolução CNE/CP nº 02/2015 (Brasil, 2015) foi vista como um documento ousado, que pela primeira vez articulou "formação inicial e continuada envolvendo as universidades e a Educação Básica" (Gonçalves; Mota; Andon, 2020, p.364), visto pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) como um marco histórico, um documento participativo, elaborado durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que traz conquistas para a formação de professores em defesa da escola pública, que

> expressa devidamente a necessidade de a formação de professores articular-se às políticas públicas de educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao sistema nacional de avaliação da educação superior visando garantir projetos institucionais que promovam a melhoria da formação inicial e continuada dos professores para o atendimento às diferentes etapas e modalidades da educação básica (Anped, 2019, p.3).

Porém, esta Resolução ficou em vigor por pouco tempo, a Portaria nº 2.167 de 2019 (Brasil, 2019) a revogou, o que não permitiu verificar se todos os benefícios esperados com sua promulgação fossem efetivados (Côco e*t al.,* 2021).

---

81 "*Modelo dos conteúdos culturais-cognitivos*: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar" (Saviani, 2009, p.148-149).

A Portaria nº 2.167/2019 (Brasil, 2019a) definiu as DCNs para a Formação Inicial de professores para a Educação Básica, instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e foi rapidamente substituída pela Resolução CNE/CP nº 02/2019 (Brasil, 2019b), que, diferentemente da Resolução CNE/CP nº 02/2015 (Brasil, 2015), é alvo de inúmeras críticas por ter um caráter tecnicista, baseado em competências e habilidades, por ser impositivo, por representar uma prática autoritária, proposta sem discussão com professores, entidades, universidades, escolas e sindicatos, postura característica do governo que se encontrava à época, onde a

> imposição de propostas curriculares desvinculadas das demandas formativas de estudantes e professores e da realidade concreta da escola pública Brasileira desconsidera a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, os avanços do conhecimento no campo educacional e a autonomia universitária corporificada nos seus projetos de formação e não estabelece o necessário diálogo com os principais atores da formação de professores, os professores e estudantes tanto dos cursos de licenciatura, dentre os quais se destaca a pedagogia, quanto da escola básica a que esta formação se destina (Anfope, 2018).

Os dois documentos são muito diferentes e apontam para direções completamente opostas na formação de professores para a Educação Básica.

Esperava-se que com a mudança governamental, ocorrida em 2023, com o retorno do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, houvesse a revogação das diretrizes de CNE/CP nº 02/2019 (Brasil, 2019), uma vez que por três anos, a Anfope se mobilizou por meio de “manifestos, cartas, notas em parceria com várias entidades e associações do campo progressista para resistência a um projeto de formação de profissionais da educação que não respondia às pesquisas e estudos do campo” (Anfope, 2024), em prol do retorno das diretrizes CNE/CP 02/2015 (Brasil, 2015).

Porém, no final de 2023, foi lançada uma consulta pública, por meio de um edital de chamamento para que fossem feitas manifestações individuais no período de 06/12/2023 à 31 /01/2024, período que coincide com as férias da maioria dos docentes, que, por pressões de entidades como a Anfope e REPPED, foi prorrogado até 01/03/2024. Esta breve consulta resultou no Parecer CNE/CP nº 04/2024 (Brasil,

2024), sem que houvesse novas discussões ou indicação das contribuições, críticas, análises, pontos de convergência ou divergência das contribuições feitas no chamamento, o que indica que a consulta foi realizada para conferir “algum *verniz democrático*” (REPPED, 2024, p.2, grifo do autor) ao documento.

A Anfope (2024), aponta que o processo de consulta ao Parecer de 2024, coincidiu com o momento de discussão que levou a revogação do Novo Ensino Médio (NEM), o que indica que o período foi escolhido para “aproveitar o momento em que centrávamos força em outros enfrentamentos, pode ser percebido como momento de menor reação ao Parecer do CNE, reforçando seu intuito não dialógico, não participativo” (Anfope, 2024, p.2).

A CNE/CP nº 04/2024 (Brasil, 2024), coloca que as instituições terão dois anos para se adequarem, porém há que ser visto que as Instituições de Ensino Superior (IES), nos últimos nove anos, tiveram que se adequar a três novas diretrizes que apontavam para caminhos diferentes, apesar de a CNE/CP nº 04/2024 (Brasil, 2024) apresentar orientações que, em alguns pontos, a aproximavam das CNEs nº 15/2015 e nº 02/2019 (Brasil, 2015; Brasil, 2019); as sucessivas alterações de orientação não auxiliaram a uma formação de professores mais consistente e que poderiam ter trazido as verdadeiras mudanças necessárias.

O quadro a seguir apresenta as principais diferenças observadas nas Resoluções:

Quadro 6 - Principais diferenças observadas nas Resoluções CNE/CP nº 02/2015, CNE/CP nº 02/2019, CNE/CP nº 04/2024

FORMAS DE ELABORAÇÃO		
Resolução CNE/CP nº 02/2015	**Resolução CNE/CP nº 02/2019**	**Resolução CNE/CP nº 042/2024**
Discutida amplamente com professores, entidades, universidades, escolas e sindicatos.	Elaborada por consultores vinculados a empresas e assessorias educacionais privadas. Baseada no modelo australiano.	Consulta por chamamento público, realizada por meio eletrônico. Realizada, durante discussão sobre outro tema importante para a educação, de forma aligeirada e sem discussão ou participação de professores, entidades, universidades, escolas e sindicatos.

PRINCIPAIS PROPOSIÇÕES		
Resolução CNE/CP nº 02/2015	**Resolução CNE/CP nº 02/2019**	**Resolução CNE/CP nº 042/2024**
Ampliação da carga horária para os cursos de formação inicial para 3.200 horas divididos da seguinte forma:	Formação dos professores por competência;	Apesar de não vincular de forma explicita a BNCC (Brasil, 2017) à formação de professores como na resolução de 2019, apresenta a noção de Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (CPC), baseada em Schulman, que em seu conceito, pode levar a garantir que a BNCC seja o referencial teórico-metodológico utilizado na organização curricular das formações.
I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;	Se organiza a partir de três dimensões:	Volta a apresentar núcleos de formação: I - Estudos de Formação Geral (EFG); II - Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos das áreas de atuação profissional (ACCE); III - Atividades Acadêmicas de Extensão (AAE), realizadas na forma de práticas vinculadas aos componentes curriculares; IV - Estágio Curricular Supervisionado (ECS)
II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; sores	I - conhecimento profissional;	A carga horária da formação inicial nas licenciaturas será de, no mínimo, 3.200 horas, com duração mínima de 4 anos, divididas da seguinte forma:
III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;	II - prática profissional;	I: 880h – "dedicadas às atividades de formação geral, de acordo com o Núcleo I, definido no inciso I do artigo 13 desta Resolução, conforme o PPC da instituição formadora". (Brasil, 2024)
IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição." (Brasil, 2019)	III – engajamento profissional.	II: 1.600h – "horas dedicadas ao estudo de aprofundamento de conhecimentos específicos, na área de formação e atuação na educação, de acordo com o Núcleo II definido no inciso II do artigo 13 desta Resolução e conforme o PPC da instituição formadora" (Brasil, 2024)

PRINCIPAIS PROPOSIÇÕES		
Resolução CNE/CP nº 02/2015	**Resolução CNE/CP nº 02/2019**	**Resolução CNE/CP nº 042/2024**
Indicação da elaboração de um projeto institucional de formação de professores por parte das instituições formadoras.	Para cada dimensão há uma lista de competências e habilidades.	III: 320h – "de atividades acadêmicas de extensão conforme Núcleo III definido no inciso III do artigo 13 desta Resolução, desenvolvidas nas instituições de Educação Básica, lugar privilegiado para as atividades dos cursos de licenciatura; essa carga horária, vinculada aos componentes curriculares desde o início do curso, deve estar discriminada no PPC da instituição formadora" (Brasil, 2024)
Indicação da base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do	Tem como objetivo garantir as aprendizagens previstas pela BNCC (Brasil 2017).	IV: 400h – "horas dedicadas ao estágio curricular supervisionado, conforme Núcleo IV definido no inciso IV do artigo 13 desta Resolução, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, na área de formação e atuação na Educação Básica, realizadas em instituições de Educação Básica, segundo o PPC da instituição formadora" (Brasil, 2024)
Trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão.	O trabalho docente tem por objetivo atender as avaliações externas (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa).	Propões que o estágio supervisionado se inicie a partir do primeiro semestre.
Definição de que os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem: cursos de graduação de licenciatura; cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; e cursos de segunda licenciatura.	A carga horária da formação inicial nas licenciaturas se mantém em 3.200 horas divididas da seguinte forma:	Regulação sobre o funcionamento dos cursos de Ensino à Distância (EAD)
Estabelece que os cursos de formação inicial deverão ser organizados em três núcleos, o primeiro de estudos de formação geral, o segundo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional e o terceiro núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.	Grupo I: 800h – "para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais" (Brasil, 2019);	
Tratar da Formação Continuada dos Profissionais do Magistério.	Grupo II: 1.600h – "para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos." (Brasil, 2019);	
Trata da política de valorização dos profissionais do magistério da Educação Básica.	Grupo III: 400h – "para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora" (Brasil, 2019).	

PRINCIPAIS MUDANÇAS		
Resolução CNE/CP nº 02/2015	**Resolução CNE/CP nº 02/2019**	**Resolução CNE/CP nº 042/2024**
Rompe com a lógica das competências presentes na LDB.	Volta do conceito de competências.	Não articula formação inicial e formação continuada (presente na DCN 02/2015)
É um documento dialógico.	Empobrecimento da qualidade da formação dos professores.	As atividades de extensão são voltadas apenas à Educação Básica, não ampliando as possiblidades de atuação em outros ambientes educativos não escolares que o Pedagogo ou outros profissionais licenciados possam desenvolver suas atividades profissionais.
	Descaracterização das licenciaturas.	Não retornou com as 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, que poderiam garantir uma melhor articulação entre teoria e prática.
	A forma como o texto se impõe limita a "autonomia das universidades na organização curricular dos cursos" (GONÇALVES; MOTA; ANDON, 2020, p. 368).	Não discute a política de valorização dos profissionais do magistério da Educação Básica (presente na DCN 02/2015)
	Se apresenta como um prescritivo / receituário.	Não revoga totalmente a resolução CNE/CP 02/2019, nem retoma a CNE/CP 02/2015, apresenta proposições que podem ser encontradas em ambas as Resoluções.
	A formação de professores para a Educação Infantil e Ensino Fundamental se apresenta de forma controversa, ao mesmo tempo que prevê a necessidade de formação em Pedagogia (art. 22), no artigo 13, inciso I, prevê a "formação de professores multidisciplinares" (Brasil, 2019).	
	A formação do professor se foca na instrumentalização e tecnicidade.	
	Acrescenta 400h a formação do Pedagogo para as áreas de gestão.	

Fonte: Elaboração própria a partir de Gonçalves; Mota; Andon (2020), da Resolução CNE/CP 02/2015 (Brasil, 2015) e da Resolução CNE/CP 02/2019 (Brasil, 2019), Resolução CNE/CP 04/2024 (Brasil, 2024), de notas da Anfope e da Repped.

As diferenças entre as Resoluções CNE/CP nº 02/2015 e nº 02/2019 (Brasil, 2015; Brasil, 2019) são imensas e modificaram profundamente a formação de professores. A comunidade educativa esperava que o retorno da Resolução CNE/CP nº 02/15 (Brasil, 2015), ou uma nova proposta que modificasse o atual cenário, para que, não apenas a Educação Infantil, mas todos os segmentos da Educação Básica pudessem ter profissionais com formação que contemplasse as necessidades das crianças.

A atualização esperada, não aconteceu. A Resolução CNE 04/2024 (Brasil, 2024), apesar de ser um documento mais próximo da Resolução CNE/CP 02/2015 (Brasil, 2015), apresentava algumas perspectivas formativas que mantinham elementos da Resolução CNE/CP 02/2019 (Brasil, 2019), que, por sua vez, foram objetos de críticas da comunidade acadêmica (Anfope, 2024; REPPED, 2024; Anped, 2024), o que fez com que se tornasse urgente momentos de discussão para que pudesse ter uma proposta que se tornasse intangível a governos e desgovernos, mas que serviria ao propósito principal que é o de formar professores de forma digna, humanista e com conhecimentos necessários ao desenvolvimento de uma boa prática pedagógica e que pudesse levar nossas crianças a se tornarem adultos autônomos, críticos (na perspectiva crítica da educação), possuidores de conhecimentos, curiosos epistemologicamente (Freire, 1996).

Mas, para que todos os segmentos da Educação Básica possam ter profissionais com formação que contemple as necessidades das crianças, se faz necessário mudanças, uma vez que as teses que compuseram o Estado da Questão apontam que a formação inicial dos professores, no que se refere a Educação Infantil, não é objeto de atenção dos cursos de formação.

5.2 A formação de professores para a Educação Infantil: caminhos difíceis

A formação do professor para a Educação Infantil é “uma área relativamente nova no ensino superior” (Pimenta e*t al.*, 2017, p.26) e, se formar professores para crianças as quais a escola foi pensada e organizada desde sua origem é difícil, o que dizer sobre a formação de professores para crianças que, na educação Brasileira, só

passaram a ser pensadas, em termos educacionais, a partir de 1996, com a promulgação da LDB nº 9394/96 (Brasil, 1996).

Teles (2018, p.54) identifica que a falta de teoria na formação inicial e continuada causa um distanciamento das "reflexões filosóficas, sociológicas e mesmo psicológicas que ultrapassassem as grades do cotidiano das creches e pré-escolas", apontando a dificuldade em se estabelecer uma *práxis* durante a formação inicial e a necessidade de uma formação que contemple de forma mais igualitária a teoria e a prática. Esta falta, no equilíbrio entre teoria e prática na formação inicial, também é apontada por Martins (2019, p.212), ao indicar em sua pesquisa que os professores percebem que a graduação "não possibilitou a produção de conhecimentos necessários à docência".

A falta de uma relação de *práxis* também é apontada por Bacelar (2012, p.113) ao observar a dificuldade dos professores com a prática, devido a uma "formação eminentemente teórica", que possivelmente forneceu suporte para o exercício da profissionalidade, mas indica a necessidade de interação entre os locais de formação e o lócus da prática.

Carmo (2019) constatou uma fragilidade conceitual que pode ser atribuída a formação inicial e não trabalhada na formação continuada, no que diz respeito à infância e a criança, que aponta a necessidade da formação inicial trazer inquietações que motivem o professor em formação a ir além do que é oferecido durante a graduação e observou a necessidade de preparar os futuros professores a dar conta das demandas socioculturais que se apresentam em "uma sociedade repleta de contrastes" (*ibidem*, p.63).

A falta de leituras específicas sobre Educação Infantil (Almeida, 2015)[82], de conhecimento da criança (Carmo, 2019) e uma "formação inicial fragilizada e

[82] Fato também observado na pesquisa, com um relato que, apesar de ter acontecido há muitos anos, ainda era possível de se observar em 2015: "Eu fiz a minha primeira pós-graduação em Educação Infantil, lá em 1999. Quando fiz a pós-graduação, para fazer a minha monografia, tinha que procurar capítulos de livros sobre a Educação Infantil! Não existia livro, era capítulo, e hoje tem livros, mas são 20 anos que se passaram" (Lua, 3º Encontro).

generalista” (Souza, 2021, p.150) são fatores apontados pelas pesquisadoras como dificuldades enfrentadas pelos professores em sua prática pedagógica.

As dificuldades formativas, a necessidade de reformulação da grade curricular das faculdades e os estágios, foram observadas nesta pesquisa pelos professores participantes ao indicarem, em suas falas, os problemas com a graduação.

> A faculdade. A faculdade, infelizmente... A pedagogia infelizmente não dá a base para o professor. Eu imagino essas meninas que estão se formando agora com 20 anos, 23 anos, quando chegam na sala de aula, saem apavoradas. Então, é muito além do pedagógico. A faculdade não te dá base nenhuma. Eles não explicam como é que é. E criança não vem com bula (Vitória-Régia, 10º Encontro).
>
> Eu aprendi mais no magistério do que na faculdade, talvez, o estágio que a gente faça seja diferente (Vitória-Régia, 10º Encontro).
>
> O magistério ensinou mais do que a faculdade, verdade. Eu posso dizer isso, mas é algo assim, eu não troco meu magistério pela faculdade de Pedagogia (Sorriso, 11º Encontro).
>
> A própria grade curricular das faculdades tem que ser transformada (Serelepe, 9º Encontro).

As percepções das dificuldades de uma formação inicial que prepare melhor o professor para docência, podem ser observadas nas teses e nas falas dos professores que refletem a necessidade de uma formação consistente para que o professor, ao chegar na escola, possa ir além, tendo um sólido embasamento epistemológico que equilibre o conhecimento teórico com o conhecimento da prática, da criança, de seu desenvolvimento e culturas[83] que o possibilitará defender seu fazer, saber o porquê e o para que de cada atividade que ministra em sala de aula, ter uma práxis, e assim, poder se desvencilhar do tecnicismo e das imposições que o sistema traz para o fazer pedagógico, de uma forma crítica e resistente, onde deve haver a maior interferência pessoal possível por parte do professor, que possibilite o pensar em seu fazer criticamente e assim, busque desenvolver em suas crianças a curiosidade epistemológica, a dialogicidade e a escuta.

[83] Coloco culturas por (re)conhecer que existem diferentes culturas e que será necessário ao professor, ao chegar em uma escola, conhecer a cultura da comunidade, pois cada escola apresenta uma característica que deve ser apreendida pelo professor em seu fazer.

5.3 A formação dos professores para o brincar: caminhos ainda pouco explorados

Se a formação do professor, de modo geral, se mostra insuficiente, o tema Educação Infantil é pouco ou quase nada estudado durante a formação inicial. Com relação ao brincar e a formação inicial as pesquisas indicam que praticamente não foi oferecido embasamento/conhecimento para o estudo do brincar (Almeida, 2015; Ambra, 2018; Bacelar, 2012; Beltrame, 2021; Bezerra, 2020; Carmo, 2019; Freitas, 2014; Magnani, 2012; Marcolino, 2013; Martins, 2019; Rivero, 2015; Souza, 2021). Situação já esperada, pois se a formação para a Educação Infantil, como um todo, se apresenta deficitária, o que se dizer de uma de suas especificidades, que é o brincar?

A questão dos componentes curriculares, que não privilegiam a particularidade da Educação Infantil, são indicados por Souza (2021) como uma forma de ilustrar a falta de atenção para com a criança como detentora de direitos, dos quais destaca o brincar. A pesquisadora ainda relaciona a ausência, na formação inicial do professor, de teorias e práticas relacionadas ao brincar, com a não compreensão dos objetivos da educação infantil e verificou que somente a partir das experiências profissionais é que os professores compreenderam a “necessidade da brincadeira na escola” (Souza, 2021, p.146).

Bacelar (2012), a partir da dificuldade dos professores participantes de sua pesquisa em se lembrarem de momentos lúdicos, em sua formação pedagógica, aponta a carência de maior exploração da dimensão da ludicidade na formação em Pedagogia. A este respeito, encontrei no relato da professora Borboleta (9º Encontro) a evidência do fato evidenciado por Bacelar (2012).

> Assim como nós temos os estágios de Educação Infantil, de Fundamental I, de EJA dentro da grade curricular, eu penso que deveria ter um estágio do lúdico, do brincar realmente. Você desenvolve brincadeiras e volta da escola para a faculdade para apresentar aquele trabalho desenvolvido, seja na Educação Infantil, seja no Fundamental I, ou sei lá. mas que fosse um estágio, isso é a nossa formação acadêmica, deveria ter estágio para o brincar. Nós tínhamos uma brinquedoteca lá na Unisantos que era riquíssima, maravilhosa. Tinha que desenvolver coisas lindas, porém, nós tínhamos dias para ir ali. Não era perto para você ter o acesso. Eu tive uma ideia e vou nela para desenvolver. Nós desenvolvemos,

> confeccionamos e deixamos lá, mas você tem que desenvolver isso com as crianças. É o aluno desenvolver com criatividade. Eu crio, eu faço, eu levo. Eu não estou falando em uma pós (graduação) no brincar, eu estou falando da faculdade, como tem o estágio dirigido no sentido do infantil e tudo mais, tem que ter o no sentido do brincar (Borboleta, 9º Encontro).

E o professor Serelepe (9º Encontro) acrescenta:

> Ter uma formação como brinquedista. O negócio é tão importante que daria para ter uma pessoa "você é formada em que? Educação Física? Pedagogia?" "Não, eu sou formado em brincar, eu sou brinquedista". Dê tão rico que é o assunto (Serelepe, 9º Encontro).

A falta da articulação teoria/prática, foi unânime dentre os depoimentos das professoras entrevistadas por Bacelar (2012), o que também pode ser percebido nas falas dos professores da pesquisa ao perceberam a relação teoria/prática:

> É interessante perceber que um livro tão antigo já trabalhava lúdico, algo que hoje a gente valoriza tanto na sala de aula. É muito bom (Borboleta, 6º Encontro).

> Eu achei muito interessante ver isso embasado numa literatura algo que a gente já faz aqui, instintivamente, achando que é o melhor para o aluno, mas alguém já pensou, já estudou (Cachinhos Dourados, 6º Encontro).

Ou ao questionar um livro para a formação de professores:

> Um livro para a formação de professor? Ela fala, percebe que teoria é uma coisa, prática é outra? (Sashimi, 10º Encontro).

As observações relatadas e observadas nas pesquisas que compuseram o Estado da Questão, apontam que a formação de professores, nos cursos de Pedagogia, de forma geral, não foi suficiente para que, ao ser formar, o novo professor consiga planejar, ministrar e avaliar atividades relativas à Educação Infantil e no que se refere ao brincar, que é um tema controverso, insurgente e de pouca atenção na sociedade em geral, e não abordado na formação inicial.

E se a formação inicial não contemplou o brincar em seu currículo, as pesquisas indicaram que a situação não se modificou na formação continuada, conforme aponta Bezerra (2020, p.117) que identificou, na leitura de 41 teses e dissertação para a formulação de sua tese, uma

> formação continuada que não contempla o conhecimento sobre o brincar e o desenvolvimento das crianças como instrumentos para colaboração do trabalho docente junto aos infantes. Somente um dos trabalhos evidenciou o contrário, pois teve como objetivo essa investigação.

Esta citação, corrobora com a observação de Magnani (2012) e Almeida (2015) que, em sua pesquisa, a formação para o brincar não se mostrou suficiente nem mesmo para os professores que possuíam pós-graduação.

Um dos motivos para que esta situação aconteça é colocado por Almeida, (2015, p.187) quando uma professora participante da pesquisa (realizada pela autora) informa que

> essa oficina contribuiu para sua prática porque sempre que participava de algum curso ou ouvia alguma palestra, acabava de certa forma incorporando algo ao seu trabalho, mas no cotidiano acabava esquecendo o que tinha “aprendido” e sendo mais imediata devido às cobranças que a impedia de fazer o que tinha visto nos cursos.

Ou quando os professores, desta PAPe, observam que:

> Nós tivemos com o José[84] um curso e ele teve uma fala que a gente devia deixar correr livre, explorar, que o acidente é consequência. O que eu percebi? Que há muito tempo ele não dá aula na sala. Eu vi que há um distanciamento, uma coisa é você achar, outra coisa é você estar. Outros colegas tiveram a mesma percepção (Serelepe, 9º Encontro).
>
> Não é nem compreender ou conhecer, eu acho que é deixar a responsabilidade de lado. A gente é tão focado na aprendizagem que esquece de brincar (Beija-Flor, 9º encontro).

[84] Nome fictício.

> A gente é condicionado a bater metas e aí acaba esquecendo do brincar (Valentina, 9º Encontro).
>
> Esse aqui é o difícil, né? É porque diante das metas exigidas, você ou alfabetiza ou brinca (Borboleta, 10º Encontro).

Cobranças por resultados e o processo de alfabetização precoce, também são apontados nas pesquisas (Bezerra, 2020; Cardoso, 2018; Carmo, 2019; Martins, 2019; Souza, 2021) como fatores que influenciam a falta de brincar na escola, uma vez que a necessidade de rendimento da criança é cobrada para atender aos anseios de uma alfabetização que não precisa acontecer neste momento da forma como é concebida (na aprendizagem de letras e números), mas que pode acontecer pela leitura de mundo, pelo conhecimento de seu corpo e de suas potencialidades, uma vez que "as aprendizagens mais importantes em cada etapa são aquelas capazes de alavancar processos psicológicos que se apresentam em forma de desenvolvimento potencial, ou seja, não atingiram ainda *tudo que podem ser*" (Marcolino, 2013, p.184-185, grifos do autor), precisam ser aprendizagens que instiguem a curiosidade, a imaginação, o querer se desafiar a conseguir mais, a descobrir novas possibilidades e para tal, não podem ser monótonas e repetitivas.

E se para as crianças a formação não pode ser monótona e repetitiva, para os professores esta situação não é diferente, Freitas (2014) aponta a necessidade de uma formação onde os professores não sejam apenas sujeitos passivos, uma formação que instigue o professor a uma postura investigativa, compartilhada e dialética, onde ele seja sujeito do fazer e vivencie a situação.

As pesquisas de Cardoso (2018) e Freitas (2014) indicam que a escola pode ser este espaço formativo, com mais possibilidades de formação continuada do que os cursos de extensão e pós-graduação, um local de formação continuada privilegiado, um espaço de fomento à reflexão, onde o professor tem a possibilidade de estudar, de compreender as crianças, seu contexto educacional.

A escola pode se tornar o principal lugar de formação continuada dos professores, uma vez que nela é possível desenvolver a vivência, a prática com embasamento teórico, oferecido durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) possibilitando aos professores discussões problematizadoras e reflexivas e

trocas com a possibilidade de um aprofundamento teórico que se reflita sobre a prática, levando ao desenvolvimento de uma práxis brincante.

Diante do exposto, sobre a formação inicial do professor de Educação Infantil para o brincar, observa-se que tanto a formação inicial como a formação continuada não ofereceram subsídios para que o professor adquirisse conhecimentos sobre o brincar, para a criança na faixa etária da Educação Infantil e, infelizmente, as perspectivas formativas para estas questões estão longe de serem dirimidas e são acentuadas pelas cobranças que o professor recebe em seu fazer.

As novas diretrizes para a formação de professores trazem expectativas de melhora formativa, mas com sérias restrições que precisam ser revistas. As condições institucionais muitas vezes também não possibilitam o desenvolvimento do brincar na escola, o professor acaba por ficar sozinho e desamparado e como

> [...] o professor sozinho não consegue atuar. Ele precisa de condições institucionais que valorizem seus saberes, suas práticas; condições que teçam e organizem as intencionalidades coletivas; que incentivem inovações e reflexões sobre as finalidades da escola; que estruturem e socializem o projeto político pedagógico" (Franco, 2012a, p.41).

Fica claro que sem que algumas condições sejam observadas não haverá mudança na forma como os professores trabalham, o que traz a reflexão sobre o segundo objetivo específico de identificar as condições necessárias para que o brincar aconteça nas escolas como um princípio pedagógico.

Para que o brincar possa estar mais presente nas escolas, há necessidade de maior investimento na formação inicial, na formação continuada e na formação em serviço. Isto porque, para que o professor tenha uma formação que o permita relacionar teoria e prática, que o possibilite desenvolver o brincar como uma prática pedagógica e, ao observar a criança brincando, o professor aprenda sobre elas, seus costumes, desejos, habilidades e necessidades. Assim, diante da pouca oferta de formação do professor para o brincar e para tentar compreender um pouco mais como o professor compreende e incorpora o brincar como princípio pedagógico em sua prática docente foi realizada a pesquisa de campo utilizando a metodologia da Pesquisa-ação Pedagógica (PAPe).

Capítulo 6 - PESQUISA-AÇÃO PEDAGÓGICA (PAPe): uma pesquisa com caminhos nem sempre lineares

É mais fácil descobrir o que um professor *não deve fazer* no ensino da Educação Física do que *o que ele deve fazer*.

Betti, 1994, p.30

O não saber é a condição que nos faz continuar pesquisando; nesse sentido, estamos na mesma situação que as crianças."

Malaguzzi, 2016a, p.95

CAPÍTULO 6 - PESQUISA-AÇÃO PEDAGÓGICA (PAPe): uma pesquisa com caminhos nem sempre lineares

A busca por resposta à questão problema de como o professor de Educação Infantil, que atua na pré-escola, *compreende e incorpora o brincar como princípio pedagógico em sua prática docente*, levaram a uma forma de pesquisa que seguiu a linha de pensamento baseada na perspectiva freiriana de compreensão dos fatos a partir do diálogo e da escuta, onde a pesquisa não é realizada sobre o professor, mas com ele, com o objetivo produzir reflexões sobre sua prática pedagógica para que o pesquisador pudesse compreender como concebem o brincar e identificar as condições necessárias para que o brincar aconteça como um princípio pedagógico.

Este capítulo propõe apresentar os caminhos percorridos para a construção da pesquisa exploratória e de campo, a escolha da metodologia, o cenário onde a pesquisa se desenvolveu e os encontros formativos da PAPe.

6.1 A Pesquisa-Ação Pedagógica

A pesquisa-ação surge a partir das pesquisas de Kurt Lewin (1890-1947), na área da saúde, em 1946, como uma abordagem que se apresenta como uma transformação na forma de se fazer pesquisa na área das Ciências Humanas (Barbier, 2002), um contraponto a pesquisa positivista, uma possibilidade de não apenas pesquisar os fatos, mas também de possibilitar a mudança de posicionamento do pesquisador, antes mero observador e avaliador de uma situação na qual apontava caminhos, para um personagem participante da pesquisa, que ouve, discute, forma e se forma durante a pesquisa de campo.

Esta metodologia de pesquisa se associa a “diferentes formas de ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação” (Thiollent, 2011, p.13) na busca de resoluções às problemáticas do

mundo real, com aplicabilidade em diferentes áreas como a educação, a saúde, a militância política e sindical, o serviço social.

Na área educacional, os estudos de Franco e Betti (2018) apontam para cinco vertentes da pesquisa-ação:

1. *De origem americana*: segue uma perspectiva positivista e manipulatória, desenvolvida entre as décadas de 1940-1950, por Stephen Maxwell Corey (1904-1984), se caracteriza como uma ação-pesquisada e tem como objetivo o treinamento de habilidades.
2. *De origem britânica*: segue uma perspectiva compreensiva, fundamentada no pensamento e julgamento do professor. Voltada para o seu desenvolvimento profissional e autonomia nas tomadas de decisão. Tem como principais representantes Laurence Stenhouse (1994), John Elliot (1991) e Clenn Aldeman (1976).
3. *De origem australiana*: baseada nos estudos de Wilfred Carr e Stephen Kemmis (1986), responsáveis por um novo modo de perceber a pesquisa-ação, trazem uma perspectiva dialética e psicossociológica que lhe dá um novo sentido e a aproxima da educação (Barbier, 2002). Segue uma orientação de formação do professor como intelectual crítico. O processo formativo do professor se dá com base nas espirais cíclicas de Lewin.
4. *De origem latino-americana (Brasil)*: Tem como principais representantes Paulo Freire (1982; 2011a) e Fals Borda (1985; 1991). Segue a tradição marxista, em uma perspectiva emancipatória e crítica do professor. Tem por objetivo a conscientização das classes oprimidas. Também é conhecida como pesquisa colaborativa ou pesquisa militante.
5. *De origem Brasileira*: tem como seus principais representantes Selma Garrido Pimenta (2005) e Maria Amélia do Rosário Santoro Franco (2016 a ou b). Possui uma perspectiva crítico-dialética e como finalidade a formação contínua do professor em serviço. Seu objetivo é empoderar o professor como sujeito crítico-reflexivo, transformador de si e das circunstâncias. Esta vertente é conhecida como Pesquisa crítico-colaborativa, Pesquisa formação ou Pesquisa-ação Pedagógica.

Observou-se em todas as vertentes da pesquisa-ação uma prática dialógica, que permite a formação dos professores, por meio de reflexões, estudos da teoria, observação da prática, reorganização de pensamentos que acabam por formar um processo cíclico entre pesquisa-reflexão-ação, formando as espirais cíclicas que propiciam a adequação dos tempos e espaços possibilitando a integração pesquisador-grupo (Betti, 2013).

Mas, para que as espirais cíclicas aconteçam é necessário tempo e a consciência de que não se trata de um processo linear, mas sim, que há um ponto de partida e um de chegada e que no intervalo entre eles “haverá uma multiplicidade de caminhos a serem escolhidos em função das circunstâncias” (Thiollent, 2011, p.56) que poderão surgir durante o período da pesquisa, por este motivo, o processo da pesquisa-ação não pode acontecer de forma aligeirada, ele necessita de tempo para as barreiras entre pesquisador e professores sejam transformadas, para que se estabeleça a confiança, a intimidade, a formação de uma comunidade de aprendizagem, onde todos estejam envolvidos no processo e se permitam se formar, mudar paradigmas.

Ninguém muda por decreto (Franco, 2008b; Franco, 2010; Franco, 2012b), assim, a pesquisa-ação se apresentou como uma forma de pesquisa que possibilita ao pesquisador não apenas estar com o professor em algum momento e depois analisar suas respostas, mas como uma possibilidade de interação, de estar junto com o professor, de surgimento de dúvidas e inquietações que as demais formas de pesquisa não promovem, isto porque ela tem em seu bojo, a necessidade de se relacionar com os professores, não como sujeitos de pesquisa, mas como participantes de um processo formativo.

Ao analisar qual abordagem de pesquisa-ação mais se adequaria a pesquisa, o pensamento de Alarcão (1994, p.8) ao falar ao professor “conhece a tua profissão e conhece-te a ti mesmo como professor para te assumires como profissional de ensino” me remeteu ao estudo de Franco (2018) sobre a profissionalidade do professor que só irá se constituir a partir de condições que possibilitem que ele assuma um posicionamento político de se comprometer em ser professor, mas para que isso seja possível é necessário que diferentes conhecimentos teórico-práticos sejam mobilizados.

Correlacionando os pensamentos da pesquisa em tela e a observação das pesquisas que compuseram o Estado da Questão, corrobora-se uma situação identificada na pesquisa de que a formação inicial e continuada do professor não identifica o brincar como conteúdo relevante de reflexão e crítica. Portanto, como se espera que o docente se assuma como um professor brincante? Ou como um professor que tem o brincar em sua prática pedagógica?

Por estes motivos, a pesquisa não poderia ser realizada nos moldes qualitativos tradicionais de entrevista e questionário. Eles trariam algumas respostas, mas não fariam a diferença na prática do professor. Como exposto na epígrafe (Betti, 2013), não se deseja descobrir o que o professor não sabe, isso as pesquisas já indicaram, o que se objetiva é apresentar caminhos, buscar o que os professores sabem, abrir possibilidades.

A partir deste pensamento, a pesquisa-ação se apresentou como uma possibilidade de não apenas conhecer como pensam e/ou agem e/ou sentem os professores sobre o brincar, mas também de trazer para a pesquisa a possibilidade de uma compreensão do que acontece com o brincar dentro da escola de uma forma mais real, onde acredita-se que os professores tenham “algo a dizer e a fazer” (Thiollent, 2011, p. 22) e assim, possibilitar a formação não apenas dos professores, mas também do pesquisador.

Quando a pesquisa formativa está ocorrendo, ela não apenas modifica o olhar do professor, mas também do pesquisador, que nela se imbrica e nela coloca suas emoções e percepções que vão se acumulando durante o período formativo junto com os professores.

Os professores trazem a prática. A teoria, que a princípio lhes parecia distante, conforme a pesquisa vai caminhando, começa a fazer sentido e ter significado, como quando os professores, durante a pesquisa, realizaram momentos de se posicionarem como pesquisadores e trouxeram para os colegas suas percepções e práticas; a professora Cachinhos Dourados[85] teceu observações sobre a teoria.

[85] No item 6.3.2 estão esclarecidos os dados da pesquisa, inclusive os nomes fictícios adotados para este momento da pesquisa. A escolha se deu em clima lúdico e conforme vontade pessoal.

> Mostrou para mim que eu estou no caminho certo, eu vi isso dentro de um livro, quando falou que, “quando a criança está desinteressada, lança um jogo, que vai despertar o interesse da criança”. Eu achei muito interessante ver isso embasado numa literatura, algo que a gente já faz aqui, instintivamente, achando que é o melhor para o aluno, mas alguém já pensou, já estudou e realmente nós estamos no caminho certo (Cachinhos Dourados, 6º encontro).

Reconhecer a sua prática na teoria é um momento de fortalecimento do fazer do professor e isso lhe dará mais segurança para ter um posicionamento mais firme, político consciente de seu fazer e cumpre o propósito da pesquisa-ação de

> não apenas produzir dados e teorias sobre a prática educativa, mas fundamentalmente, conforme Kincheloe (1997), permitir aos participantes uma cognição metateórica sustentada pela reflexão e baseada num contexto sócio-histórico (Franco; Betti, 2018, p.23).

E, nessa busca por uma metodologia, a vertente da PAPe se apresentou como a mais adequada ao tipo de pesquisa que seria realizada, uma vez que seu foco está voltado ao “processo de formação contínua de professores protagonistas, crítico-reflexivos, autônomos[86], capazes de transformarem a si e às suas circunstâncias” (Franco, 2016a, p.513). Este posicionamento do professor se faz necessário quando se pensa no brincar na escola, uma vez que sua presença pode, em alguns casos, ser vista como uma prática insurgente, que desafia os conceitos produtivistas atuais.

A inquietação que faz buscar o conhecimento e o esclarecimento de dúvidas, representam o motor de um pesquisador, não que ao pesquisar sane-se todas as dúvidas, muito pelo contrário, quanto mais se estuda, mais se lê, mais perguntas surgem em nossa cabeça, e a máxima de Sócrates (470 a.C.- 399 a.C.), “Só sei que nada sei”, se torna real e presente no dia a dia do pesquisador/professor e seu conflito cognitivo pode ser comparado ao de uma criança, que estranha, tem curiosidade, vontade de saber, de conhecer e busca por respostas, como cita Malaguzzi (2016a) no início deste capítulo e que aqui repito. “O não saber é a condição que nos faz

[86] Na frase original a palavra é *empoderados*, mas devido ao sentido pejorativo dado a palavra, neste momento histórico, com autorização de Franco, modifiquei o termo substituindo-o por autônomos.

continuar pesquisando; nesse sentido, estamos na mesma situação que as crianças" (Malaguzzi, 2016a, p.95).

6.2 O Comitê de ética

Em 2022 iniciei o processo de solicitação para a realização da pesquisa de campo junto a Secretaria de Educação (Seduc) de Praia Grande, o qual foi aprovado. Simultaneamente dei entrada na Plataforma Brasil para aprovação do projeto junto ao Comitê de Ética da Universidade Católica de Santos.

A submissão a Plataforma Brasil exigiu atenção e cuidado, pois apesar de a pesquisa não ser realizada com crianças, elas estariam participando indiretamente por serem os sujeitos de observação dos professores. Por este motivo, além dos Termos de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE) dos professores e da ATP[87], foi elaborado e submetido ao Comitê de Ética o TCLE dos responsáveis[88] e um Termo de Assentimento e Livre Esclarecido (TALE) para as crianças[89] caso houvesse necessidade da participação deles na pesquisa.

A elaboração do TALE para as crianças exigiu atenção e cuidado, utilizando de uma linguagem acessível às crianças, que se encontram em processo de alfabetização, por meio de imagens e textos curtos que possibilitassem o entendimento sobre o que se tratava o documento.

A submissão ao Comitê de Ética foi um processo de muitas idas e vindas a fim de esclarecer todas as dúvidas sobre o projeto. A aprovação se deu pelo Parecer nº 5.456.499, finalizando esta etapa da pesquisa[90].

[87] Apêndice A e B

[88] Apêndice C

[89] Apêndice D

[90] Anexo 1

6.3 O cenário e os atores da pesquisa

O Município da Estância Balneária de Praia Grande está situado no litoral do Estado de São Paulo, em uma região denominada Baixada Santista, a 72 quilômetros da capital, é uma cidade relativamente nova, com 57 anos de emancipação. Sua autonomia política ocorreu em 19 de janeiro de 1967, com o desmembramento da cidade de São Vicente.

Praia Grande compreende uma área territorial de 147,065 km², banhada pelo oceano Atlântico, e faz fronteira com as cidades de São Vicente e Mongaguá. Seu nome decorre da extensa área de praia, de 22,5 km, que os primitivos habitantes chamavam de *peaçabuçu*, ou porto grande. É uma cidade fundamentalmente turística, cerca de 51% dos imóveis são de uso ocasional (IBGE, 2022). A população de Praia Grande é composta de muitos migrantes, que utilizam, em sua maioria, dos serviços públicos de educação e saúde. Em 2022, os dados apontavam para 349.935 habitantes (IBGE, 2022).

Em conformidade com a LDB nº 9.394 (Brasil, 1996), cap. V[91], Praia Grande assume a responsabilidade pelo seu sistema de ensino no ano de 2002, com a promulgação da Lei nº 1.177 (Praia Grande, 2002). No ano de 2024, o município possui 77 escolas distribuídas por todos os bairros do município.

[91] O capítulo V, da LDB nº 9.394, trata da Organização da Educação e estabelece o regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios na organização de seus sistemas de ensino.

Tabela 1- Escolas municipais por segmento

Segmento da Educação Básica	Número de Escolas
Creche[92]	02
Escolas de Educação Infantil[93]	17
Educação Infantil e 1º ano[94]	12
Escolas de Ensino Fundamental I (anos Iniciais)	31
Escolas de Ensino Fundamental I e II (anos iniciais e anos finais)	22
Escolas de Ensino Fundamental II (anos finais)	08
Educação de Jovens e Adultos[95]	04
Escolas de Educação Especial[96]	02

Fonte: Secretaria de Educação de Praia Grande, 06 de agosto de 2024.

Nessas escolas, de acordo com dados da Secretaria de Educação, em 2024, estudavam 55.735 alunos, distribuídos nos ciclos da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial, conforme tabela a seguir:

[92] Escolas que atendem exclusivamente crianças de 0 a 3 anos.

[93] Escolas que atendem alunos de creche e pré-escola, na faixa etária dos 0 aos 5 anos.

[94] Escolas que atendem alunos de creche, pré-escola e 1º ano do Ensino Fundamental.

[95] As escolas de Ensino de Jovens e Adultos (EJA) funcionam no período noturno em escolas de Ensino Fundamental.

[96] Estas escolas atendem exclusivamente alunos com deficiências graves e severas que após análise da equipe técnica da Secretaria de Educação, em conjunto com os pais, decidem que elas serão mais beneficiadas se estiverem nestas escolas, onde suas atividades principais são voltadas para a Atividade de Vida Prática (AVP), Atividades de Vida Diária (AVD) e Educação Física, com salas com menor número de alunos (cinco no máximo) e professores e auxiliares especializados em Pessoas com Deficiência. Praia Grande tem 2937 alunos com deficiência que frequentam escolas regulares.

Tabela 2 - Alunos matriculados na Rede Municipal de Praia Grande

Segmento	Total de alunos 2014	Total de alunos 2024
Educação Infantil - Creche 0 a 3 anos	6.976	8,847
Educação Infantil - Pré-escola	6.543	8.466
Ensino Fundamental I	19.723	22.868
Ensino Fundamental II	8.449	14.646
Educação Especial	238	234
EJA	1.164	674

Fonte: Secretaria de Educação de Praia Grande, 06 de agosto de 2024.

Todos os professores que trabalham na rede municipal de Praia Grande passam por concurso público, realizado no sistema efetivo ou contratado, para exercerem seus cargos e a formação em pedagogia ou em áreas específicas é obrigatória. Praia Grande possuía em 2024 2.405 professores. Desses, 1.409 eram professores de Ensino Fundamental (PI e PII) e Adjunto I[97], 836 eram professores Ensino Fundamental II[98] (PIII) e 101 professores PIV[99].

Destes, 380 professores PI, PII e Adjunto I, 43 professores PIII e 08 professores PIV, ministram aula na Educação Infantil.

[97] Os professores PI, PII e Adjunto I (Professores Polivalentes) atuam em classes de Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental Regular e na Educação de Jovens e Adultos. PI e PII com carga horária de 18 horas semanais com aluno, Adjunto I com carga horária de 20 horas semanais com aluno (Praia Grande, 2011)

[98] O PIII pode atuar em classes dos anos finais do Ensino Fundamental Regular, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial; ou na área de Educação Física em classes de Educação Infantil, Ensino Fundamental Regular, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, com carga horária de 20 horas semanais com aluno (Praia Grande, 2011).

[99] Professor PIV pode atuar em classes dos anos finais do Ensino Fundamental Regular, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial; ou na área de Educação Física em classes de Educação Infantil, Ensino Fundamental Regular, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, com carga horária de 10 horas semanais com aluno (Praia Grande, 2011).

Tabela 3 - Professores da rede municipal de ensino de Praia Grande

Segmento	Total	Na Educação Infantil
Professores PI, PII e Adjunto	1,409	380
Professores PIII	836	101
Professores PIV	101	08

Fonte: Secretaria de Educação de Praia Grande, 06 de agosto de 2024.

6.3.1 *A escola lócus da pesquisa*

A escolha do local da pesquisa foi um momento tenso, uma vez que o cargo de chefia, por mim ocupado até janeiro de 2021, poderia ser um empecilho para que a pesquisa fosse realizada no município de Praia Grande, devido a preocupação de que os participantes não se sentissem à vontade em colocar suas opiniões e percepções que pudessem parecer uma crítica ao trabalho realizado pela Seduc.

Ao mesmo tempo, a necessidade de conhecer um pouco mais sobre o trabalho que realmente acontece nas escolas, como os professores percebiam o brincar e o meu relacionamento com a Assistente Técnico Pedagógico (ATP)[100] da unidade escolar, que sempre foi de sinceridade, com um posicionamento crítico perante as diversas situações enfrentadas, me permitiram conversar com ela sobre a pesquisa.

Na conversa, realizada no mês de fevereiro de 2022, coloquei minhas dúvidas com relação a realização da pesquisa e os motivos de querer fazer na escola que ela coordenava. A ATP me tranquilizou e disse que não me preocupasse, pois os professores da escola tinham muito de sua postura e com certeza se sentiriam à vontade em expor seus pensamentos.

[100] Nomenclatura que corresponde ao cargo de Coordenador Pedagógico.

A unidade escolar (U.E.) escolhida foi fundada em 1994, em 2003 passou por uma ampliação e revitalização e outra ampliação em 2021. Esta unidade já era conhecida, pois foi a primeira U.E. em que trabalhei, em 1995, como professora de Educação Física, no segmento creche.

Na época a creche estava sob os cuidados da Secretaria de Ação Social. Após 2002, com a promulgação da lei municipal que rege o sistema de Ensino do Município, a escola foi reformada e a creche passou a pertencer a unidade que atendia crianças da pré-escola; com a mudança do Ensino Fundamental para nove anos, passou a atender, também, crianças até o 1º ano.

De acordo com o PPP[101], a escola possui um hall de entrada; uma secretaria; uma sala de direção, onde ficam as mesas da diretora, da Assistente e da ATP/Pedagoga Comunitária; uma sala de professores; dez salas de aulas todas equipadas com lousas digitais; oito salas de recreação, para crianças da creche; uma sala de informática; dois almoxarifados; dois banheiros femininos e dois masculinos para as crianças da creche e sala de aula; dois banheiro femininos e dois masculinos para os funcionários; duas cozinhas; dois refeitórios; um pátio e três solários[102].

Apesar de o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola informar os “recursos físicos adequado e satisfatórios às faixas etárias atendidas” (PPP, 2022, p.2), a única área verde da escola se restringe a um pequeno jardim na lateral externa das salas de aula. A escola não possui espaços de terra ou areia onde as crianças possam brincar e o espaço do parque que atende a pré-escola é dividido com o pátio da escola, mas nem sempre foi assim, os professores se recordam que havia parque, “como eu amava esse parquinho, tinha casinha, gente! Tinha gangorra, era tudo de madeira. Tinha tudo, era madeira, igual a praia. Era aqui” (Sorriso, 10º encontro)[103].

Recordo-me do período em trabalhei na escola, na década de 1990, e nós (professores) saíamos para a rua, levávamos as crianças ao manguezal para brincar,

[101] Não obtive autorização para expor o PPP como anexo nesta tese.

[102] O solário na creche é uma área projetada para que as crianças possam aproveitar a luz natural e o ar fresco de forma segura. Este espaço geralmente permite a entrada de luz solar, proporcionando um ambiente iluminado e agradável. O solário pode ser usado para várias atividades, como brincadeiras, leituras, sonecas, e até para cultivar pequenas plantas. É um ambiente que promove o bem-estar e pode contribuir para a saúde física e emocional dos pequenos (Fonte: ATP da U.E.).

[103] A questão dos espaços da escola será aprofundada no capítulo 7.

para pesquisar. A unidade escolar tinha parque, tanque de areia e outros diversos espaços na escola. O professor Serelepe lembra que, ao ver o espaço de parque e areia, que

> depois virou a horta. Aí a gente saiu de recesso, quando voltou do recesso, estavam dando conta dessa sala, aí uma aluna perguntou: “professor e a horta?”
> A horta? Está morta!
> Estava lá, o grupo de trabalhadores.
> “Assassinos! Assassinos!” A classe toda começou a me imitar assim (Serelepe, 10º encontro).

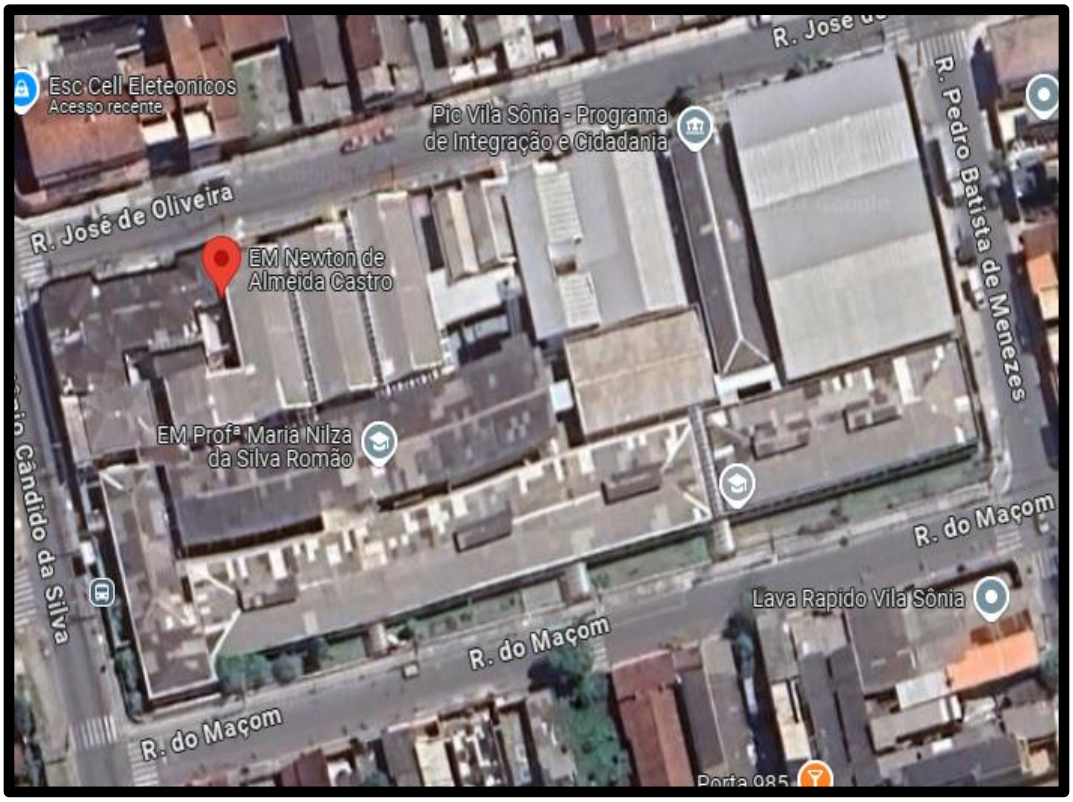
Há um inconformismo dos professores e das crianças com as mudanças com os espaços da escola, mas este tema não será discutido agora, ele se destaca no capítulo 7, quando falarei da perda dos espaços para brincar e como os professores percebem isso em sua prática pedagógica.

A escola está inserida em um bairro da periferia, sem muitos locais para passeio ou atividades culturais, com diversas carências sociais e econômicas. Todas as ruas do entorno da escola são asfaltadas e a rua onde a escola está localizada é considerada a principal do bairro, com pequenos comércios e um mercado (PPP, 2022).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola (2022), a comunidade apresenta carência na questão de lazer, acredita-se que, por este motivo, há grande participação e colaboração para a realização dos eventos da escola, principalmente nas festas e datas comemorativas previstas no calendário escolar.

A escola localiza-se em um complexo da prefeitura com uma Unidade de Saúde da Família (USAFA), uma escola de Ensino Fundamental I e II e uma Escola de Complementação Educacional, todas localizadas em uma quadra, como pode ser observado na imagem abaixo

Figura 2 - Complexo onde se localiza a escola



Fonte: Google Maps 18/04/2023. Foto feita antes da última ampliação da escola.

O atendimento às crianças da creche acontecia com período integral (das 7h às 19h), semi-integral (das 7h às 13h ou das 13h às 19h) e a pré-escola era atendida em período parcial (das 7h às 11h e das 12h às 17h). Caso os responsáveis tivessem necessidade, a criança que frequenta a pré-escola poderia ficar período integral na escola (das 7h às 17h).

No ano de 2022, a escola atendeu apenas a Educação Infantil, o primeiro ano foi transferido para a unidade de Ensino Fundamental que funciona ao lado. No período da manhã havia 10 salas de aula, três de Infantil I (crianças de 4 anos de idade) e sete de Infantil II (crianças de 5 anos de idade), à tarde eram cinco salas, quatro de Infantil I e uma de Infantil II. A escola é considerada uma escola de porte médio; em 2022 atendia 825 crianças na faixa etária de 4 meses a 5 anos, dos quais 329 frequentavam a pré-escola (PPP, 2022). Este atendimento exclusivo à Educação Infantil na escola foi sentido pelos professores como algo positivo, como observa o professor Serelepe (2º encontro): “a escola era compartimentada, com poucas saídas

da sala. Sair da sala melhorou agora só com a Educação Infantil aqui. A gente está saindo mais".

Porém, no ano de 2023 a escola voltou a atender as crianças de 1º ano devido a demanda crescente no município, funcionando com três períodos, das 7h às 11h (Infantil II), das 11h às 15h (1º ano) e das 15h às 19h (Infantil II), situação de atendimento que permaneceu para 2024.

A equipe gestora da escola, no período da primeira etapa da pesquisa contava com uma diretora[104], uma assistente de direção, uma ATP e uma Pedagoga Comunitária. Todos os membros se encontram na unidade todos os dias. Também possui uma supervisora, um ATP de Educação Física e um ATP de Educação Especial que visitam a escola periodicamente por atenderem mais de uma unidade escolar.

A escola possuía, em 2022, 14 professores com formação em Pedagogia, três professores de Educação Física, 27 Atendentes de Educação I, 43 Educadores do Desenvolvimento Infantojuvenil[105] (EDIJ) e 25 funcionários de serviços diversos (Servente de limpeza, Servente I e II, Agente Administrativo e Trabalhador[106]).

Conforme exposto no PPP de 2022, a proposta pedagógica da escola era baseada na BNCC, com foco nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se) e a valorização de situações lúdicas na aprendizagem.

---

[104] A diretora da U.E. se aposentou no final do ano de 2022 e durante o ano de 2023, a Assistente de direção assumiu a função, ficando a escola sem Assistente de Direção. A ATP e a Pedagoga Comunitária da U.E. passaram a auxiliar a nova diretora em funções de assistência até a chegada do novo membro gestor que aconteceu em meados de 2024.

[105] EDIJ são professores com formação em pedagogia que prestaram concurso público para trabalharem com o desenvolvimento e estimulação, especialmente com crianças de 0 a 5 anos, dentro das creches municipais, e que também podem atuar no processo de inclusão e acompanhar os alunos com deficiência nas salas regulares da Educação Básica. Seu salário e carga horária são diferentes do professor que presta concurso para trabalhar com as turmas de Pré-escola ou Ensino Fundamental I. Carga horária: 40 horas semanais, sendo 37 horas de interação com as crianças e 3 horas de atividades de trabalho livre (Praia Grande, 2020).

[106] Trabalhador: compreende as atribuições que se destinam a executar atividades de limpeza manual de valas, capinação, pintura de guias, varrição de ruas, limpeza de boca de lobo, limpeza de tubulação de drenagem e esgoto, limpeza de fossa séptica, limpeza de praia, retirada de entulhos, demolição, limpeza de terreno; demais atividades afins (Praia Grande, 2022).

Ainda de acordo com o PPP (2022) o processo avaliativo ocorria por meio de atividades contextualizadas que permitiam a observação da evolução da criança, além dos instrumentos de avaliação enviados pela Seduc. A saber, Índice de Desenvolvimento da Educação Infantil (IDEI[107] – PG), portfólios, hipóteses da escrita (mensal[108]), Planilha de Evasão Escolar, Análise do Processo de Ensino Aprendizagem e Relatórios de Avaliação adaptados, quando necessário, das crianças com deficiência, além de fichas de Análise de acompanhamento da criança e Relatório Individual de acompanhamento da criança, que são utilizados para encaminhamento em casos de crianças com dificuldades não diagnosticadas ou solicitação por parte de especialistas de outras áreas.

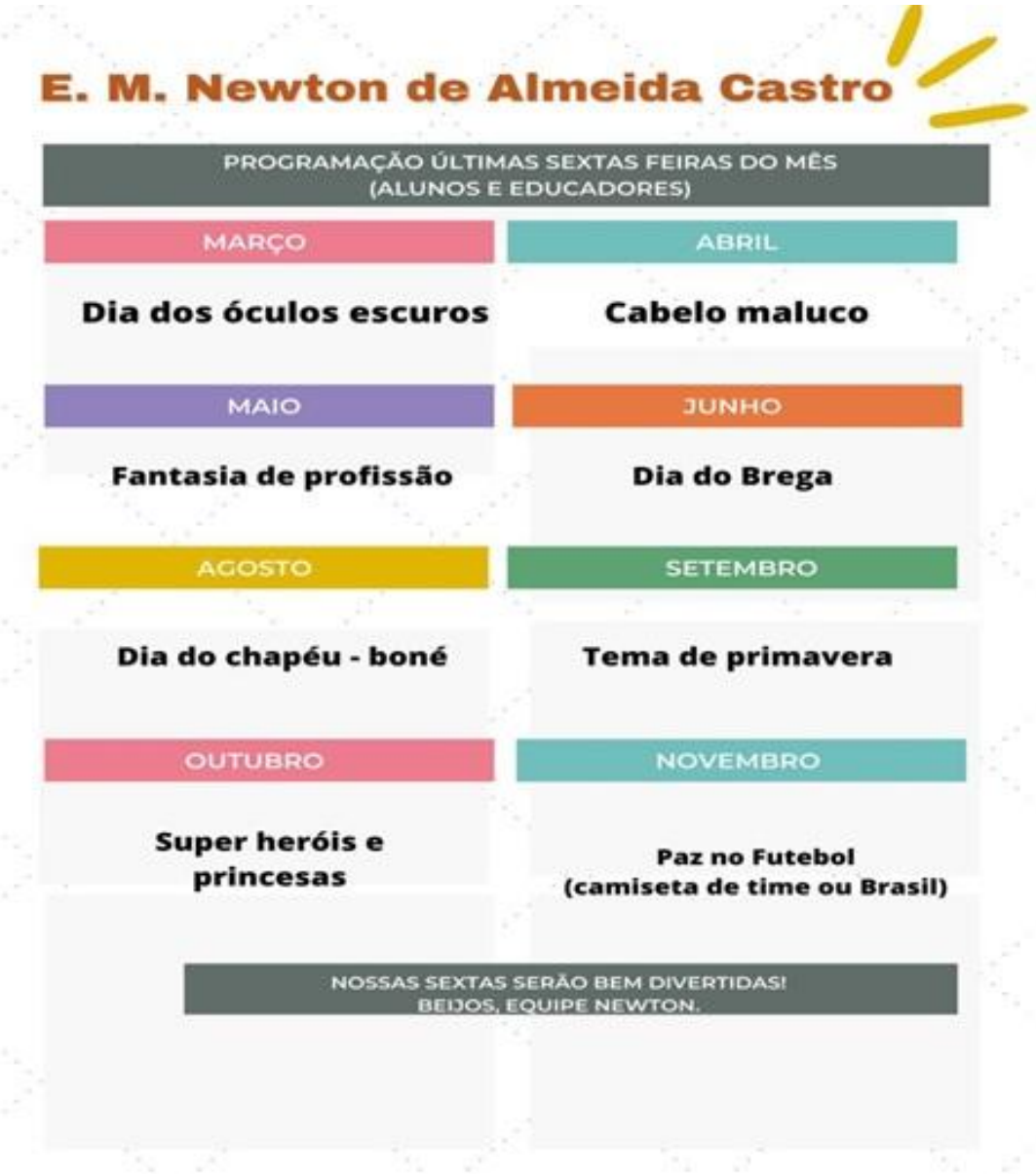
6.3.2 O grupo de professores

Após a conversa com a ATP, agendei um encontro com a diretora da UE (em março de 2022) para explicar a proposta da pesquisa e saber se haveria seu aceite. A diretora gostou da proposta e informou que ela vinha ao encontro do projeto da *Sexta-feira Brincante* que a escola começou a desenvolver no ano de 2022, no qual todas as sextas-feiras seriam destinadas a brincar. Neste dia, as crianças poderiam trazer brinquedos de casa, havia um momento musical e se o professor optasse, não haveria necessidade de desenvolver nenhum “conteúdo” e a última sexta-feira do mês seria um momento diferenciado, com um tema para o dia, no qual as crianças poderiam vir fantasiadas ou vestidas sem uniforme escolar. A escolha dos temas para as últimas sextas-feiras do mês foi feita pelos professores da escola em HTPC.

[107] O IDEI realizado por meio de uma ficha avaliativa na qual o professor analisa diferentes pontos de observação do aluno, como desenvolvimento motor, da fala, socialização, dificuldades observadas no dia a dia com a criança e evolução da hipótese da escrita. Esta ficha é preenchida trimestralmente e os dados são enviados à Seduc.

[108] O levantamento de hipótese da escrita do aluno era realizado trimestralmente, após a Pandemia de Covid 19, passou a ser solicitado aos professores a verificação mensal do nível de desenvolvimento da escrita do aluno.

Figura 3 - Folder enviado aos pais e responsáveis com a programação da última sexta-feira do mês em 2022



Fonte: Coordenação pedagógica da U.E.

Ficou combinado, nesta reunião, que seria realizado um encontro no início de julho, durante o horário da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) matutino, para apresentação da proposta, antes do período de recesso escolar, e que a pesquisa, caso os professores concordassem, seria realizada no segundo semestre de 2022, nos dias e horários definidos pelo grupo de professores.

A diretora não apresentou nenhuma oposição à realização da pesquisa, muito pelo contrário, disse considerar necessário momentos de troca e aprendizagem sobre um tema tão sensível à Educação Infantil e que quando houvesse disponibilidade participaria dos encontros para acompanhar, o que aconteceu em dois momentos.

No dia programado para o encontro de apresentação, 13 professores e uma estagiária de pedagogia estavam presentes. Alguns dos professores que ministravam aula no período da tarde também compareceram, atendendo ao pedido da ATP para que eu pudesse ter uma fala única. Três professores não estiveram presentes: uma afastada por problemas de saúde e duas por ministrarem aula em outra escola.

Após as apresentações de praxe, apresentei minha proposta de pesquisa, explicando o que é uma PAPe e o proposto para os encontros formativos no qual iríamos tentar construir conhecimentos para que o brincar pudesse acontecer na escola de forma intencional e planejada. Conversei com o grupo sobre a dinâmica da pesquisa e os momentos de encontro e todos concordaram que o horário do HTPC seria o mais adequado para que os encontros acontecessem. Sobre a frequência ficou combinado que seria quinzenal, às terças-feiras.

Finalizadas as explicações coloquei-me à disposição para esclarecer dúvidas. Houve uma pergunta sobre como as propostas de atividades seriam trazidas, expliquei que na pesquisa-ação a participação dos professores é ativa, que se tratava de uma pesquisa com professores e não sobre eles, em processos que se “estruturam de forma coletiva e participativa, sempre com anuência, consentimento e compromisso partilhados coletivamente” (Pimenta, 2018, p.9). Assim, não seria eu quem definiria as propostas, o grupo participaria do desenvolvimento da pauta e das atividades.

Esclareci sobre o sigilo da pesquisa e a forma de identificação por codinomes e os convidei para participar da pesquisa; fiz a entrega do TCLE para que fosse analisada durante o recesso. dos 13 professores participantes da reunião, oito professores, mais a ATP, assinaram na hora o termo, aceitando participar da pesquisa ao finalizar a reunião.

Alguns professores relataram suas experiências com o brincar na escola e em outros locais onde trabalhavam e a professora Cachinhos Dourados veio conversar

comigo e mostrou fotos e filmagens de atividades brincantes onde procurava dar fala às crianças. Expressou sua preocupação com o professor ser o único a ter fala dentro da sala de aula e as mudanças de comportamento de algumas crianças que agora contam coisas que auxiliam no processo de aprendizagem e na percepção do entendimento do porquê de cada criança.

A professora também exemplificou como brinca de *Batata Quente*, que desenha um rosto em uma batata e cada criança que é queimada tem que falar sobre algum tema proposto, apenas a criança que segura a batata pode falar e é necessário que todos prestem atenção. Ao ouvi-la, lembrei da tese de Nogueira (2019) sobre a escuta das crianças. Para as professoras que não estavam presentes, combinei que conversaria com eles no início do semestre, antes de iniciar a pesquisa. O que foi feito logo no retorno do período de recesso.

Uma das professoras participantes, a princípio não assinou o TCLE, mas participou ativamente de todos os encontros. No penúltimo, veio conversar em particular e perguntou se era possível assinar o termo naquele momento. Justificou informando que já havia participado de uma pesquisa onde teve uma série de atribuições para realizar e que se sentiu mal com a situação. Porém, a percepção da PAPe era diferente: se sentia ouvida, gostava e queria participar. Foi gratificante ouvir que após oito encontros uma pessoa ainda se sentia motivada a participar.

A escolha dos codinomes de cada professor se deu em clima de brincadeira e cada um escolheu de acordo com sua vontade. Os codinomes escolhidos foram: Beija-flor; Borboleta; Cachinhos Dourados; Dora; Espoleta; Girassol; Lua; Pimentinha; Pipoca; Sashimi; Serelepe; Sorriso; Valentina; Vitória-Régia e Sol.

A única professora que não escolheu seu codinome foi a professora identificada como Sol, que não se posicionou em sala e nem no privado, por este motivo, o nome foi escolhido pela pesquisadora, porém, no retorno para a segunda etapa da pesquisa, a professora foi informada da escolha e perguntei se ela gostaria de modificar o codinome e ela disse que não, pois havia gostado dele e até justificou o motivo, como pode ser visto no apêndice E, onde os professores participantes informam o que os levou a escolher cada codinome.

No retorno para a segunda etapa da pesquisa, a escola apresentava uma nova organização de horários, o que fez com que outros professores estivessem presentes durante os encontros nos HTPCs, uma vez que eles aconteceram na sala dos professores.

Foi muito interessante a participação desses professores, eles emitiram opiniões, fizeram perguntas e uma professora solicitou dar um depoimento sobre sua percepção de como os encontros estavam influenciando sua prática pedagógica. Por este motivo, a pesquisa acabou recebendo mais um participante que escolheu o codinome de Amarelinha.

Dos professores participantes da pesquisa, 15 eram do sexo feminino e apenas um do sexo masculino. A presença feminina é majoritária, a escola tem apenas um professor homem, o que reforça as pesquisas de Kishimoto (1999), Sayão (2005) e Tardif (2013), sobre a predominância do sexo feminino no segmento.

Gráfico 1 - Sexo dos participantes



Fonte: Elaboração própria

A presença do professor homem é sentida pelo participante masculino como um motivo de cuidado, uma vez que em algumas atividades necessita pedir auxílio

devido a preocupação de que a atividade proposta gerasse algum contratempo, como demonstrado em sua fala:

> Hoje eu tive que pedir auxílio e supervisão da Pipoca naquela brincadeira de contornar o corpo da criança. Quando é menino, eu tomo cuidado, com a menina é um cuidado a mais... Na outra eu pedi para a Borboleta ficar me supervisionando. Então são outros tempos (Serelepe, 1º encontro).

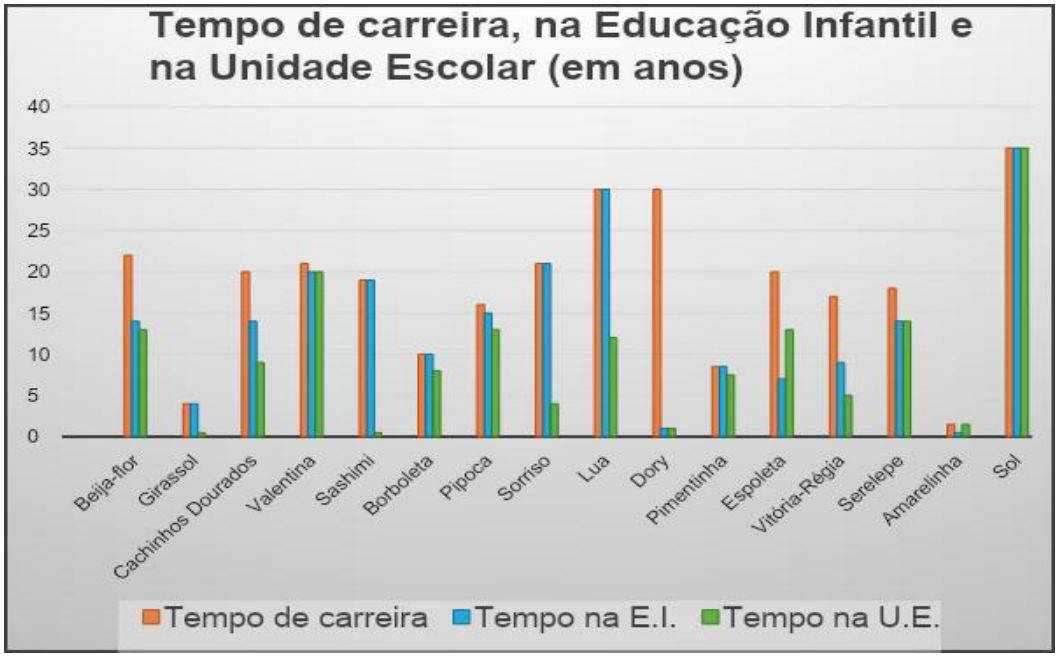
Este posicionamento do professor, de cuidado, pode ser observado como um fator limitante para “seu campo de atuação profissional para se precaver ‘do que os outros podem pensar’” (Ramos; Gomes; Silva, 2020, p.390), uma vez que a presença masculina na Educação Infantil é minoritária e necessita de ampliação de estudos para que o profissional que atua neste segmento, seja ele homem ou mulher, possa desenvolver seu trabalho de forma plena e tranquila.

Os professores que participaram da pesquisa formaram um grupo bem heterogêneo, com relação a idade, que vai de 33 a 65 anos, com uma idade média de 49 anos. O mesmo acontece com a experiência profissional, onde a média de tempo de carreira foi de 19,6 anos, compreendendo uma faixa de tempo de 18 meses a 35 anos, e no que se refere ao tempo de experiência na Educação Infantil, que apresentou uma média de 14,8 anos, compreendendo de seis meses a 35 anos.

O tempo na escola também foi perguntado aos professores e indicou que sete professores estão na escola há mais de 12 anos e apenas quatro possuem um ano ou menos na U.E., o que sugere que a escola não sofre com rotatividade de professores, o que pode possibilitar a continuidade do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola, uma vez que a média de tempo permanência foi de 10,5 anos.

O gráfico 2, a seguir, demonstra um resumo do tempo de carreira, o tempo de experiência na Educação Infantil e o tempo na U.E de cada professor. O gráfico 3 apresenta o tempo médio de exercício docente na U.E., dos professores participantes.

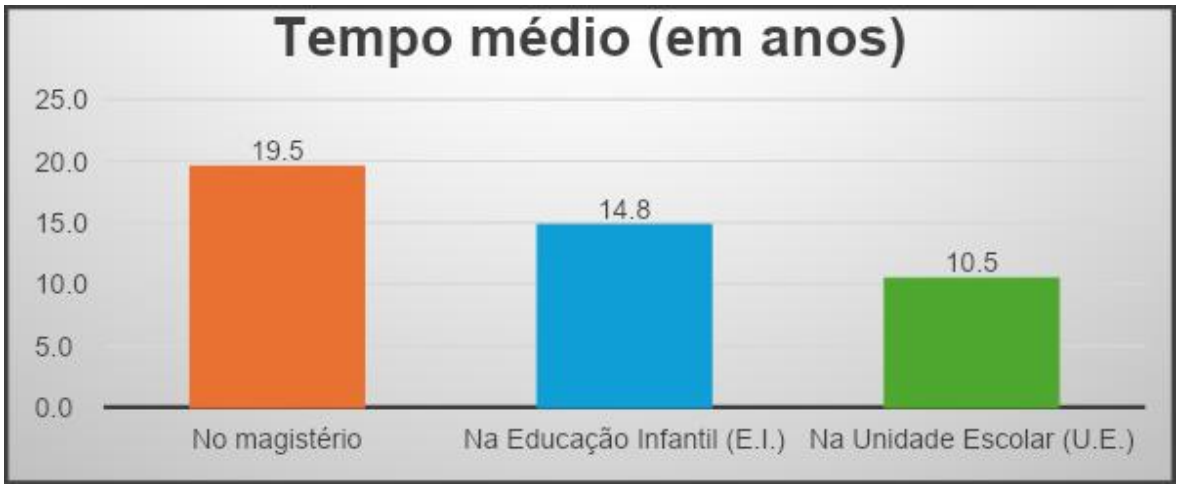
Gráfico 2 - tempo de carreira, na Educação Infantil e na U.E.



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 3 - Experiência no magistério, na EI e na U.E dos participantes.

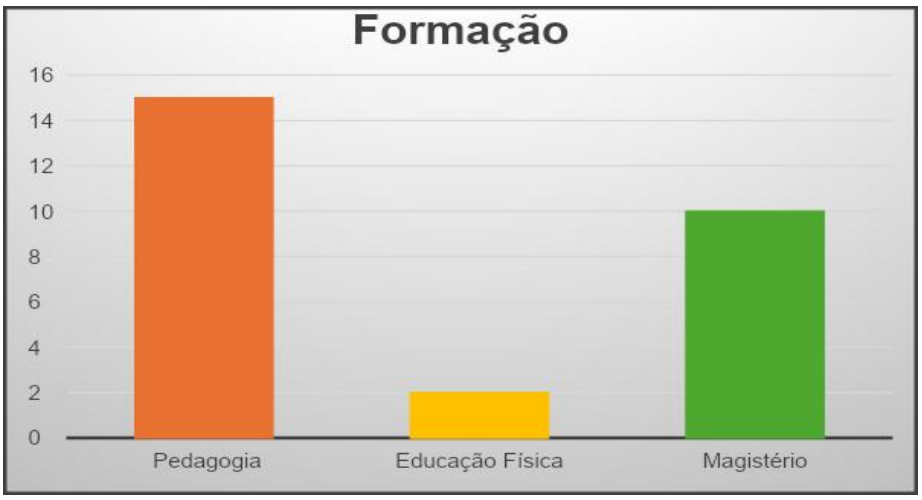
Fonte: Elaboração própria



Todos os professores que participaram da pesquisa têm formação superior em Pedagogia ou Educação Física, sendo que apenas dois não possuem pós-graduação. A formação no magistério também foi destacada em alguns momentos da pesquisa, sendo que 10 professoras possuíam esta formação. Os gráficos 4 e 5 representam a formação inicial e cursos de extensão ou pós-graduações dos professores que

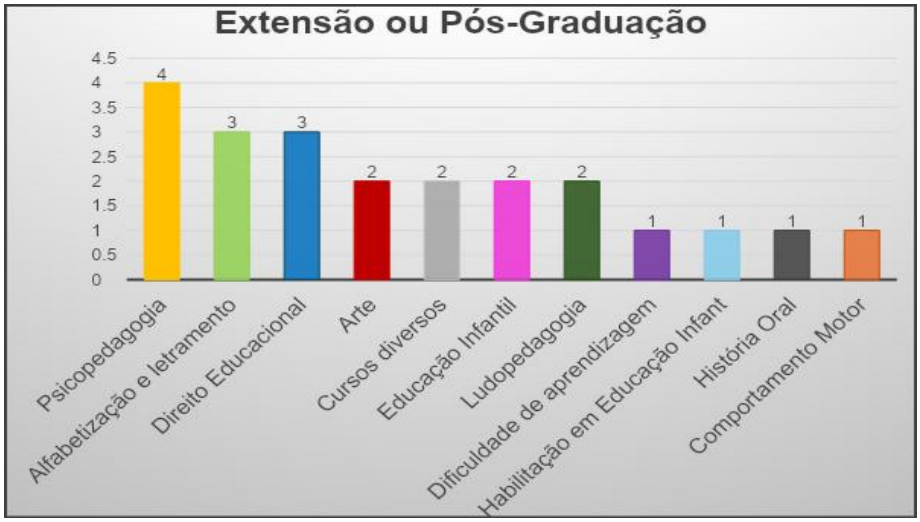
participaram da pesquisa. Ter formação em magistério foi sentida pelo grupo como um diferencial, como será observado no capítulo 7 ao se falar sobre a formação do professor e do grupo.

Gráfico 4 - Formação dos professores



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 5 - Cursos de extensão ou Pós-graduações dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaboração própria

Apesar da heterogeneidade do grupo, este se apresentou unido e com um clima de amizade muito bom, os professores durante a pesquisa indicaram ser

companheiros que brincam juntos e auxiliam um ao outro como pode ser visto neste excerto:

> “Outra versão é que a mãe dela fez polenta e falou, vai buscar lá a polenta. Ela deixou a polenta cair. Com o ex, não é mais. Expolenta.” (professor Serelepe brincando com o codinome escolhido pela professora Espoleta, 12º encontro).

Diante deste cenário, como se desenvolveu a pesquisa?

6.4 A realização da pesquisa

> O percurso de uma pesquisa de campo é sempre incerto, vacilante, não programável meticulosamente com antecedência. Por isso, existe sempre algo de artesanal no fazer pesquisa; é exigida sempre uma sabedoria que não se pode programar, que ajuda a enfrentar os imprevistos e que não pode ser amarrada a rígidas sequências de procedimentos. Por outro lado, isso não exime o(a) pesquisador(a) de conhecer e informar-se sobre as especificações de cada fase do processo de investigação, bem sabendo que cada um/uma, na prática da pesquisa, assumirá aspectos diferentes, e a linearidade com que se apresenta o processo aqui, por óbvias razões de clareza expositiva, é uma abstração reguladora (Tarozzi, 2011, p.59).

A epígrafe se refere ao método de pesquisa conhecido por *Grounded Theory* (GT), porém, ao se estudar e se pesquisar por meio da pesquisa-ação, a epígrafe acima se tornou real. Ao iniciar a etapa da pesquisa de campo, a linearidade da pesquisa foi se diluindo a cada encontro, a imprevisibilidade apontada por Franco (2005) e os caminhos percorridos a cada encontro trouxeram novas questões e perspectivas que foram acentuadas principalmente no retorno, em 2024, para a segunda etapa da pesquisa, na qual o cenário de mostrou diferente do que eu esperava, como será visto no decorrer deste capítulo.

6.4.1 A primeira etapa 2022

Os encontros para o desenvolvimento da pesquisa foram agendados previamente e ocorreram quinzenalmente, de forma presencial, no período de agosto a dezembro de 2022, durante um dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo[109] (HTPC), na sala de informática da U.E. Apenas o 6º encontro aconteceu na sala de aula, atendendo ao pedido das professoras que, por estarem à frente do encontro, se sentiram mais à vontade em realizá-lo em seu espaço de aula. Tiveram duração variada, de 15 minutos a 57 minutos, pois por estar em um momento de reunião pedagógica houve a necessidade de flexibilização dos horários em respeito às demandas da escola que se fizeram necessárias.

Nesta etapa da pesquisa foram realizados 18 encontros (nove no período da manhã e nove no período da tarde), duas entrevistas com a ATP que foram gravadas, gerando 13h 34 minutos de áudio, que foram transcritos com o apoio do *software Transkriptor*. Houve, também, uma visita a escola, na última sexta-feira do mês de novembro, cuja temática, “Paz no Futebol”, seguia o evento da copa do mundo de 2022. O quadro a seguir apresenta o cronograma com as datas e a duração de cada encontro realizado na primeira etapa da pesquisa.

Quadro 7 - Cronograma dos encontros realizados na primeira etapa da pesquisa

Encontro	Data	Tempo de gravação	
		HTPC manhã	HTPC tarde
1º	18/08/2022	50’58"	39’26"
2º	01/09/2022	51’58"	42’24"
3º	15/09/2022	47’18"	59’13"
4º	06/10/2022	56’31"	48’54"
5º	20/10/2022	47’16"	37’03"
6º	03/11/2022	52’48"	30’44"
7º	17/11/2022	15’55"	27’26"
8º	13/12/2022	42’39"	58’14"
9º	15/12/2022	47’10"	57’22"

Fonte: Elaboração própria

[109] O HTPC é realizado em duas horas semanais, divididas em dois dias, às terças e quintas feiras, das 11h às 12h e das 17h às 18h. A pesquisa se deu apenas nos encontros de terça-feira.

Ao pensar em como os encontros seriam organizados, a preocupação com o modelo de formação se fez presente, e Vasconcelos (2016, p.283) trouxe uma luz ao colocar que “do mesmo modo, a formação do professor não se basta nos saberes acadêmicos. É necessária a experiência sensível capaz de reunir suas duas partes: o infante e o velho sábio”. Assim, não bastaria apenas o aporte teórico em uma pesquisa onde se discutia o brincar, era necessário que o brincar acontecesse e este foi o pensamento que direcionou a pesquisa, reunir teoria e práticas brincantes em uma formação.

A partir deste pensamento, os encontros foram organizados de modo que sempre houvesse uma discussão teórica e um momento de prática, uma vez que "[...] a formação de professor capaz de jogar passa pela vivência de situações lúdicas e pela observação do brincar [...]" (Fortuna, 2001, p.28). Assim, sensibilizar o professor para as diferentes expressões do brincar e suas potencialidades, fazer com que os professores brincassem, foi uma preocupação durante os encontros.

A preocupação em ter empatia e confiança do grupo foi um fator preocupante, uma vez que, para que a pesquisa-ação possa se desenvolver é necessário que seja tecido e construído sentimento de parceria e colaboração que permita ao grupo a realização de um trabalho onde todos estejam dispostos a estar presentes no grupo (Franco, 2005). Estariam os professores dispostos a falar ou esperavam algo tradicional, uma pesquisa com roteiro determinado, um jogo de perguntas e respostas?

O primeiro encontro formal de uma pesquisa-ação não é um momento simples, será nele que o pesquisador terá que iniciar seu caminho de cativação e conquista do grupo para que este possa lhe trazer respostas fidedignas e não as esperadas e para que isso aconteça é necessário estabelecer um vínculo de confiança entre pesquisador e participantes.

A observação realizada por Bacelar (2012) de que os momentos lúdicos da infância foram os que deixaram aprendizados que permanecem até hoje na prática docente, foi a desencadeadora do primeiro encontro, onde se pensou em trazer o grupo para a pesquisa por meio de um “aquecimento coletivo” (Franco, 2012b, p.193) que se deu ao trazer em pauta as lembranças de como brincavam em sua infância.

O resultado de cada encontro era imprevisível, assim como não era possível organizar um roteiro antecipado, com temas pré-elaborados, tudo acontecia de acordo com as reflexões dos professores. Esta imprevisibilidade, é uma situação esperada, considerada um

> componente fundamental à prática da pesquisa-ação. Considerá-la (a imprevisibilidade) significa estar aberto para reconstruções em processo, para retomadas de princípio, para recolocação de prioridades, sempre no coletivo, por meio de acordos consensuais, amplamente negociados (Franco, 2005, p.493).

Assim, a sequência temática dos encontros era definida de acordo com o que emergia dos diálogos e reflexões do encontro anterior, para que pudesse, no próximo momento, trazer a eles novos olhares e possibilidade de continuidade da discussão sem perder o foco na intencionalidade da pesquisa.

Não cabia a mim levar as ideias prontas, eles deveriam discutir, descobrir, investigar novos pontos, fato que é característico da metodologia da PAPe uma vez que ela não se realiza sobre os professores, mas sim com eles (Franco; Betti, 2018). Não se pode entender, neste sentido, que os encontros se davam como se fosse um *laissez-faire* metodológico, mas sim, organizados a partir de

> muito rigor na forma de atuar nessa perspectiva, considerando-se que a cientificidades requer ser pensada como uma ideia reguladora de grande abstração e não como sinônimo de modelos e normas a serem seguidos, nem de fatos e informações a serem coletados (Franco; Betti, 2018, p.16).

Havia estudo, observação e análise entre os encontros, onde dúvidas da pesquisadora e dos participantes eram elencadas e analisadas à luz da teoria e os temas geradores do próximo encontro emergiram após a reflexão sobre as discussões do encontro anterior, tanto que cada encontro realizado possuía tema gerador, objetivo, aporte teórico e as questões a serem discutidas que eram elaboradas a partir das sínteses dos encontros, como pode ser observado nos quadros abaixo:

1º Encontro

Tema
Lembranças do Brincar
Objetivo
Sensibilizar os professores participantes sobre o brincar em suas vidas pessoais
Aporte teórico



Pieter Bruegel (O Velho) (1560)

Jogos Infantis

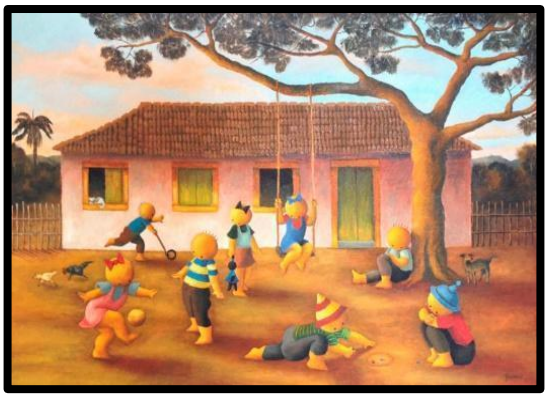


Cândido Portinari (1903-1962)
Brincadeira de Criança (s/d)

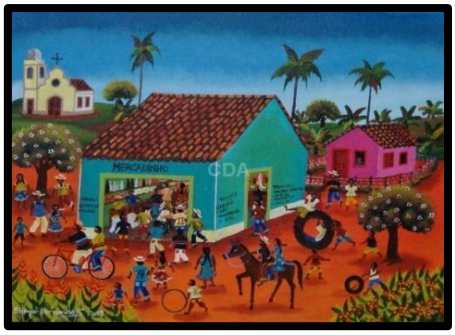


Ivan Cruz (1947 -)

Brincadeiras de crianças



Ricardo Ferrari: da Série "Canções para Gael e Joaquim: “A tarde” (2018



Edmar Fernandes: Infância (2018)

Texto inserido na contracapa do diário de bordo oferecido aos professores no HTPC

Professor

O cotidiano passa muito rápido, com isso, muitas vezes, deixamos passar momentos, pensamentos e impressões preciosos. Ao anotarmos, temos a possibilidade de refletir e elaborar novas possibilidades para os fatos.

Este diário de bordo é seu, de cunho pessoal e serve para que os fatos sejam registrados "... o quanto antes, se possível imediatamente depois de observados, caso contrário, a memória vai introduzir elementos que se deram; e a interpretação reflexiva, não se separa de fato concreto, virá frequentemente a deturpá-lo" (Falkembach, 1987, p. 24).

Esperamos que este diário de bordo possa ter lindas anotações e que estas possam trazer momentos de reflexão e observação memoráveis.

Abraços

Silvia e Maria Amélia

Música *The Logical Song*, Supertramp (Apêndice F).

Texto: Alves, Rubem. **A inutilidade da infância.** Estórias de quem gosta de ensinar, pág.49. Para leitura e reflexão no próximo encontro (Apêndice G).

Aporte para a desenvolvimento da proposta:

Falkembach, Elza Maria Fonseca. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e Educação**, nº 7, Juí: Inijuí, *1987*.

Franco, Maria Amélia do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012a.

Franco, Maria Amélia do R. S, Franco. Pesquisa-ação pedagógica: práticas de empoderamento e participação. *In*.: **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas/SP, v.18, n.2, abr/jun, 2016.

Araújo, Elaine Sampaio; Moura, Manoel Oriosvaldo de. Contribuições da teoria histórico-cultural à pesquisa qualitativa sobre formação docente. *In*: Pimenta, Selma Garrido; Franco, Maria Amélia Santoro (Orgs.). **Pesquisa em Educação**: possibilidades investigativas, formativas da pesquisa-ação. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

Perguntas geradoras

- O que lembram de suas brincadeiras de criança?
- Quando foi a última vez que vocês brincaram?
- Vocês já pararam para refletir sobre o que é o brincar? Como que a gente pode explicar essa atividade?

2º Encontro

Tema
O brincar atualmente
Objetivo
Refletir sobre a percepção do brincar na atualidade Possibilitar uma experiência brincante com os professores com a brincadeira das Cinco Marias Entrega do questionário sobre o perfil profissional dos professores participantes
Aporte teórico
Quadro de Pieter Bruegel (O velho): Jogos Infantis
Perguntas geradoras
- Como percebem o brincar hoje? - Como vocês percebem o brincar na escola? - Como se sentiram ao brincar com as Cinco Marias?

3º Encontro

Tema
O brincar e a socialização
Objetivo
Discutir e refletir sobre o texto Da Inutilidade da Infância (Ruben Alves) Observar as expectativas com relação ao futuro, as cobranças e expectativas sobre a criança
Aporte teórico
Apresentação do vídeo: Becker, Daniel. Infância ameaçada. 24 de agosto - Dia da Infância. Publicado em 22 de agosto de 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=iU8JjynB8vI. Acesso em 28 ago. 2022. Leitura do texto: Alves, Rubem. A inutilidade da infância. Estórias de quem gosta de ensinar, pág. 49. Entrega do texto: A socialização e as necessidades individuais de Moyles, Janet R. Só brincar? O papel do brincar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. p.151 – 153. (Apêndice H) Aporte para o desenvolvimento da proposta: Brenman, Ilan. Do que estamos falando quando falamos de infância? Vídeo publicado no YouTube, em 05 de dezembro de 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8fTwWJZ4gT4. Acesso em: 9.set. 2022.
Perguntas geradoras
Como nós olhamos para a criança? O que fazemos com elas? Buscamos a produtividade dentro da escola?

4º Encontro

Tema
O Brincar
Objetivo
Verificar como os professores concebem o brincar na escola Refletir sobre o brincar como uma das formas de socialização das crianças
Aporte teórico
Leitura do texto: A socialização e as necessidades individuais. Moyles, Janet R. **Só brincar?** O papel do brincar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. p.151–153. Apresentação do vídeo: Kishimoto, Tizuko Morchida. A importância do brincar. Entrevista publicada no YouTube, em 26.ago.2011. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HpiqpDvJ7-8. Acesso em: 9.set.2022.
Perguntas geradoras
- O que observaram / chamou a atenção enquanto eles brincavam? - O que compreenderam no encontro?

5º Encontro

Tema
Olhares para o brincar
Objetivo
Reconhecer junto com os professores outros benefícios do brincar além da socialização e da criatividade. Proporcionar um momento de relaxamento e reflexão por meio da música. Comemorar o Dia dos Professores.
Aporte teórico
Vídeo com a música Redescobrir, Elis Regina. Publicado no YouTube em 14.jun.2012. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=P39f0_aYv-Y. Acesso em: 10.out.2022 Aporte para o desenvolvimento da proposta: Fortuna, Tânia Ramos. Em busca da pedagogia lúdica: como brincam os professores que brincam em suas práticas pedagógicas? *In*.: **Revista Eletrônica Ludus Scientiae**, *[S. l.]*, v. 3, n. 1, 2019. Gohn, Maria da Glória; Stavracas, Isa. O papel da música na Educação Infantil. *In*.: EccoS – Revista Científica. São Paulo, v. 12, n. 2, p. 85-101, jul./dez. 2010. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/715/71518580013.pdf. Acesso em: 10.out. 2023.
Perguntas geradoras
- O que além da socialização e da criatividade pode ser observado enquanto as crianças brincam? - Uma palavra sobre o que sentiram ao dançar.

6º Encontro

Tema
O brincar pelos professores
Objetivo
Promover momento de troca entre os professores Compreender como os professores concebem o brincar
Aporte teórico
Aporte utilizado pela professora Cachinhos Dourados: Livro O jogo e Piaget (Vasconcelos, Paulo A. C., 2003). *Aporte utilizado pela professora Espoleta*: Texto: O resgate das brincadeiras tradicionais no ambiente escolar (Ayala, *et al.,* 2017. Disponível em: https://pibid.ufms.br/o-resgate-das-brincadeiras-tradicionais-no-ambiente-escolar-2/. Acesso em: 10.out.2022. Vídeo: Jogos e brincadeiras populares e tradicionais. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=K14cBwMZCDU. Acesso em: 9.out.2022. Aporte para o desenvolvimento da proposta: Barbier, René. **A pesquisa-ação**. Brasilia: Plano Editora, 2002. Quaranta, Silvia C., Franco, Maria Amélia do R. S. A dificuldade de percepção do brincar como prática pedagógica dos professores de educação física nas aulas de educação física na educação infantil. *In*: **IX Encontro Nacional e II Encontro Internacional de Educação e Ludicidade. IX ENELUD e II EINELUD**, 2021, Salvador (BA). Kishimoto, Tizuko Morchida (org). **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2002a.
Perguntas geradoras
- Reflexões a partir da prática da Professora Cachinhos Dourados - O que o jogo pode influenciar na aprendizagem?

7º Encontro

Tema
O brincar pelos professores e as formas de brincar
Objetivo
Promover momento de troca entre os professores Compreender como os professores concebem o brincar Identificar condições para que o brincar aconteça na escola
Aporte teórico
Aporte utilizado pelo professor Serelepe: Moyles. Janet R. **Só brincar?** O papel do brincar na Educação Infantil. Mattos, Mauro Gomes; Neira: Marcos Garcia. **Educação Física Infantil**: construindo o movimento na escola. Ripoli, Oriol; Curto, Rosa Maria. **Jogos de todo o mundo**: mais de 100 jogos individuais e de grupo. Friedman, Adriana. **O brincar na Educação Infantil**: observações, adequação e inclusão. Meireles, Renata: **Giramundo e outros brinquedos e brincadeiras dos meninos do Brasil**. Allue, Josep Maria**. O grande livro dos jogos**: 250 jogos do mundo inteiro para todas as idades. Nista-Piccolo, Vilma Lení. Moreira, Wagner Wey. **Corpo e movimento na Educação Física Infantil**. Os melhores jogos do mundo. Editora Abril. *Aporte utilizado pela professora Sorriso*: Concepção do Brincar e Aprender na Visão de Piaget e Vygotsky. Blog Portal Educação. Disponível em: https://blog.portaleducacao.com.br/concepcao-do-brincar-e-aprender-na-visao-de-piaget-e-vygotsky/. Aporte para o desenvolvimento da proposta: Franco. Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. Revista Educação e pesquisa. São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Kishimoto, Tizuko Morchida (org). **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2002a.172p.
Perguntas geradoras
- Reflexões a partir da prática da Professor Serelepe

8º Encontro

Tema
Qual o papel do professor no brincar das crianças na escola? O que ele precisa saber?
Objetivo
Identificar o papel do professor diante do brincar Verificar a percepção dos professores sobre as mudanças nos olhares sobre o brincar.
Aporte teórico
Leitura do texto: Navarro, Mariana Stoeterau e Prodócimo, Eliane. **Brincar e a mediação na escola**. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbce/a/sgWpzDM6pfhnFzhRDqjQvgJ/?format=pdf&lang=pt. Aporte para o desenvolvimento da proposta: Navarro. Mariana Stoeterau e Prodócimo. Eliane. **Brincar e a mediação na escola**. Revista Brasileira de Ciência do Esporte. Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 633-648, jul./set. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbce/a/sgWpzDM6pfhnFzhRDqjQvgJ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 16.nov.2022. Fortuna, Tânia Ramos. Brincar é aprender. *In:* Giacomoni, Marcello Paniz; Pereira Nilton Mullet (org.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. p. 47-71. (Série Ensino, Aprendizagens e Tecnologias).
Perguntas geradoras
- Qual o papel do professor diante do brincar? - O que mudou na percepção sobre o brincar?

9º Encontro

Tema
Qual o papel do professor no brincar das crianças na escola? O que ele precisa saber?
Objetivo
Refletir sobre o papel do professor no brincar das crianças na escola. Refletir quais conhecimentos o professor precisa ter para que o brincar possa acontecer na escola.
Aporte teórico
Leitura do texto: Domingo. (p.23 – 25). Hummel, Monica Sydow. Testemunhas de Mim: professora. São Paulo: Edições Loyola, 2007. (Apêndice I) Aporte para o desenvolvimento da proposta: Fortuna, Tânia Ramos. Brincar é aprender. *In:* Giacomoni, Marcello Paniz; Pereira Nilton Mullet (org.). **Jogos e ensino de história** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. p. 47-71. Série Ensino, Aprendizagens e Tecnologias.
Perguntas geradoras
- Como compreendem o brincar na escola? - O que o professor necessita compreender para que o brincar esteja presente na escola?

O fato de possibilitar o diálogo e a imprevisibilidade dos encontros possibilitou a valorização do saber outro, da escuta e do diálogo e permitiram aos professores reflexões sobre o tema como a do professor Serelepe, que apesar de ter em sua proposta pedagógica o brincar diariamente, ao ser perguntado sobre o que é o brincar teve como primeira resposta "*Eu estou viajando aqui. Pergunta séria*" (Serelepe, 1º encontro), mas que ao ser questionado sobre esse mesmo tema na segunda etapa da pesquisa respondeu: "Brincar é algo muito sério. Brincar, vendo a criança, é uma linguagem delas, um meio de comunicação muitas vezes não verbal, é atitudinal, envolve muita criatividade" (Serelepe, 11º encontro).

Esta é a atuação do pesquisador quando se refere a pesquisa-ação, uma vez que ela requer que

> os pesquisadores adentrem a dialética da realidade social, compreendam e acompanhem a dinâmica do movimento da práxis do

> sujeito construtor de sua realidade, estejam atentos ao saber produzido na prática social humana e, consequentemente, às transformações que tal dinâmica vai produzindo nos sujeitos e nas circunstâncias em transformação (Pimenta, 2012, p.15).

Este posicionamento que a pesquisa-ação solicita traz muita insegurança, uma vez que estamos acostumados a seguir roteiros em entrevistas, em questionários e outras formas de pesquisa mais convencionais e a pesquisa-ação quebra este paradigma, permite ao participante rever seus conceitos, amadurecer suas ideias.

Assim, após cada encontro, foram elaborados diários de bordo[110] e os conteúdos gravados, nos encontros, foram integralmente transcritos e submetidos a uma pré análise, nos moldes sugeridos por Bardin (2011), nos quais se realizou a organização dos dados coletados e a elaboração de resumos de cada encontro, onde, a partir dessas sínteses iniciais caberia, ao pesquisador, analisar o material e "produzir de forma científica e rigorosa conhecimentos sobre esse seu objeto" (Franco, 2012b, p.205) a fim de elaborar novas proposições para apresentar aos professores participantes da pesquisa para que, então, se formulassem novas sínteses, uma vez que, mesmo se tratando de uma pesquisa que produz conhecimento em todos os seus participantes, com objetivo de formar professores reflexivos, críticos e pensadores, era importante

> reconhecer a necessidade da intervenção pedagógica do pesquisador a fim de direcionar reflexões, sintetizar e objetivar situações subjetivamente percebidas, organizar e prover fundamentos teóricos para ampliar o olhar crítico sobre o cotidiano, coordenar os processos de intersubjetividade a serem construídos pelo grupo. Essa situação de intervenção pedagógica qualificada impõe séria questão ao processo de pesquisa-ação, a saber: o protagonismo do pesquisador, o que impede o estabelecimento de relações igualitárias entre pesquisador e sujeitos da prática. Estes, com raras exceções, estão aprendendo a ser pesquisadores; assim é quase impossível deixar de existir um direcionamento das compreensões pelo pesquisador principal" (Franco, 2012b, p. 203).

[110] Em virtude do grande volume de dados coletados e transcritos e em atendimento ao proposto pelo CEP, optei por apresentar, nesta tese, apenas a síntese do último encontro (9º Encontro – dez/2022) Apêndice (P).

Desta forma, caberia a mim, pesquisadora, a formulação de novas sínteses para que o desenvolvimento de reflexão provocada pela espiral cíclica acontecesse.

Ao final dos encontros que formaram a primeira etapa da pesquisa, todas as falas dos professores foram organizadas em um grande quadro que possibilitou uma leitura vertical (com as respostas de todos os professores em cada encontro) e horizontal (com as respostas dos professores sobre cada tema em cada encontro) (Apêndice J), o que permitiu um olhar tanto para como cada professor percebeu cada questão colocada, bem como a forma como o grupo se posicionou em cada encontro.

Os encontros de um modo geral foram momentos de troca e reflexão, com uma participação ativa dos professores, porém, alguns pontos da pesquisa foram preocupantes e necessitam ser colocados para que possam auxiliar no desenvolvimento de outras pesquisas, uma vez que são “as dificuldades e tentativas infrutíferas [...] que fazem parte do percurso de qualquer investigação, e que mostram as aprendizagens do investigador (Fernandes; Maia, 2001, p.72), assim:

- durante os encontros não foi possível ter um pesquisador observador me acompanhando, assim, contei com a ajuda dos próprios participantes da pesquisa para fotografar alguns momentos, o que facilitou bastante as identificações e a memória de alguns acontecimentos;

- a dificuldade de administração do tempo: o tempo programado para os encontros no primeiro momento da pesquisa foi pequeno, diante da participação e conteúdo a ser debatido. Nogueira (2021) em sua tese aponta ter passado por esta dificuldade;

- os professores ao iniciarem os encontros sobrepunham falas e muitas vezes, os áudios apresentavam falas de dois professores ao mesmo tempo ou um professor falava distante do gravador, o que dificultava a transcrição. Esta situação foi dirimida com a entrega do celular para cada professor em seu momento de fala, o que fez com que os demais professores prestassem mais atenção no colega e que esta estivesse devidamente registrada.

- a pouca participação de uma professora: que a princípio foi por mim nomeada, uma vez que a mesma não apontou o codinome pelo qual gostaria de ser referenciada na pesquisa, não respondeu ao questionário apesar de ter sido entregue três vezes e enviado por *WhatsApp* e a ausência da resposta à pergunta final dos encontros, são fatores que necessitam ser analisados, apesar de estar presente em seis, dos nove encontros realizados a professora apresentou um posicionamento distante, participando de forma isolada e apenas em momentos nos quais era chamada para tal.

Ter um membro participante com pouco ou nenhum envolvimento foi abordado por Alarcão (1994), ressaltando que tal comportamento pode estar ligado a fatores emocionais, experiências escolares traumáticas e, ainda, cada pessoa é afetada de uma forma diferente ao passar por um processo formativo. Vejo aqui, nessa situação ímpar, a possibilidade de outra vertente de pesquisa. Apesar da pouca integração, ao questioná-la em particular, sobre o que achou dos encontros, a resposta foi que havia gostado muito e que foram bem proveitosos. O que se confirmou no segundo momento da pesquisa, quando a professora teve uma participação mais ativa e respondeu ao questionário.

Acrescento que toda pesquisa participativa possui ação recíproca, tanto se ensina, quanto se aprende. Logo, tal situação foi um processo de aprendizagem para mim igualmente. O ser humano é diferente e há necessidade de aprender com essa diferença.

6.4.2 A segunda etapa - 2024

O retorno à escola para a segunda etapa da pesquisa, para que os professores pudessem ressignificar a pesquisa e discutir as compreensões iniciais da pesquisa foi adiado por duas vezes, na primeira, em março de 2024, por motivos de organização da escola e em abril de 2024, devido à greve dos funcionários públicos por dissídio salarial. Assim, os encontros se iniciaram em maio de 2024, porém, houve um novo

imprevisto, devido a problemas estruturais da escola, situação que ocasionou outro adiamento por, praticamente, todo o mês de junho e sendo retomada somente no início do mês de julho.

Para esta nova etapa, conversei com a ATP e com a nova diretora da escola que orientaram sobre as datas e como se encontrava a organização de horários. Neste momento, a escola encontrava-se em uma outra situação organizacional, os horários de HTPC haviam se ampliado, devido ao terceiro período, acontecendo às terças e quintas-feiras, em quatro horários diferentes[111].

Com isso, o grupo se encontrava disperso, além de duas professoras que não ministravam mais aula na U.E. e uma professora não conseguiu passar no processo seletivo para renovação de contrato ou como professora efetiva e no momento trabalhava na creche da U.E. como Educadora do Desenvolvimento Infantil (EDI)[112].

Em um primeiro momento estive na escola para entregar, para os professores, as transcrições que deram origem ao quadro elaborado no final da primeira etapa da pesquisa, para ver se concordavam com elas e/ou se desejavam modificar algo. Estas transcrições foram entregues aos professores em envelopes lacrados, com uma carta de apresentação[113] explicando de que se tratava o material que estavam recebendo.

Para os dois professores que não ministravam mais aula na escola, entrei em contato via *Whatsapp* e combinei com um que iria até a nova escola entregar o documento e com a outra, combinamos que eu entregaria ao seu esposo, que trabalhava na cidade de Praia Grande, uma vez que ela morava em outra cidade e não mais ministrando aula no município. Para ambas informei que agendaríamos encontros individuais para a finalização da pesquisa.

---

[111] Das 10h às 11h, das 11h às 12h, das 14h às 15h. Os professores que trabalhavam dois períodos na escola faziam HTPC das 15 às 17h, às terças e quintas-feiras.

[112] Profissional que trabalha em creche, com crianças de 0 a 5 anos de idade, no município de Praia Grande, possuindo uma jornada de 4 horas diárias, com possibilidade de fazer horas extras, com plano de carreira, formado em Pedagogia. Porém, com salário diferente do professor PI, PII ou Adjunto.

[113] Apêndice K

O que fez com que os encontros ocorressem de acordo com o novo modelo organizacional, de acordo com a disponibilidade dos professores, em dias e horários de HTPC ou previamente agendados.

Os professores Borboleta, Sol, Amarelinha, Lua, Beija-Flor, Valentina, Serelepe, Sorriso, Pimentinha e Espoleta participaram em momentos de HTPC com outros colegas. A professora Vitória-Régia participou sozinha, em horário de HTPC, pois, no dia do encontro estava fazendo substituições na escola. A professora Cachinhos Dourados também participou sozinha isto porque, em seu horário de HTPC, ser a única participante da pesquisa.

Conversei com a professora Pipoca em outro momento por estar em outros afazeres e não conseguir participar dos HTPCs nos dias em que estive na escola. A professora Girassol estava com um horário diferenciado, não participando dos HTPCs, por este motivo, também conversamos em separado.

Com a professora Sashimi foi agendado data, local e horário em um shopping em outra cidade da região, uma vez que ela não trabalhava mais em Praia Grande.

A professora Dora, no momento, ministrava aula em outra escola da rede municipal. Sua resposta se deu por meio de WhatsApp, não sendo possível agendar uma conversa presencial, mas informou estar de acordo com todas as transcrições e se colocou à disposição para maiores esclarecimentos por meio eletrônico.

Diante destas diversas situações organizacionais em que os professores se encontravam, os HTPCs ocorreram de forma diferenciada e muitas vezes, individualizada, como pode ser observado na tabela a seguir:

Tabela 4 - Organização dos horários de HTPC em 2024

Horário de HTPC	Professores Participantes
10h às 11h	Borboleta, Sol, Amarelinha
11h às 12h	Lua, Beija-Flor, Valentina, Serelepe, Vitória-Régia
14h às 15h	Sorriso, Pimentinha
15h às 17H	Cachinhos Dourados, Espoleta
Entrevistas realizadas individualmente, ambas estavam na U.E., mas não participaram dos HTPCs	Pipoca, Girassol
Não ministravam aula na U.E.	Dora e Sashimi

Fonte: Elaboração própria

Durante os encontros, além de ouvir dos participantes se havia alguma diferença entre a transcrição e o pensamento do professor, também levei as primeiras análises elaboradas na busca da questão problema de como o professor de EI, que atua na pré-escola, compreende e incorpora o brincar, como princípio pedagógico, em sua prática docente? E aos objetivos de ressignificar as compreensões dos professores participantes da pesquisa sobre o brincar como prática pedagógica na EI, com crianças de 4 e 5 anos de idade. De modo a compreender como os docentes concebem o brincar em suas práticas pedagógicas com crianças que frequentam a pré-escola e identificar as condições necessárias para que o brincar aconteça nas escolas como princípio pedagógico.

Estas primeiras análises deram luz a hermenêutica dialética, pela amplitude de olhar que esta técnica possibilita, uma vez que “enquanto a hermenêutica enfatiza o significado consensual, da mediação, do acordo e da unidade de sentido, a dialética se orienta para a diferença, o contraste, o dissenso, a ruptura de sentido, portanto, para a crítica” (Minayo, 2014, p.168), o que solicita uma análise crítica, que não se limita a um único ponto.

Minha expectativa ao retornar à escola 16 meses após a finalização da primeira etapa da pesquisa, era encontrar um ambiente onde o brincar estivesse fortalecido e os professores estivessem com novas propostas. Porém, esta expectativa foi frustrada pela realidade encontrada.

Ao chegar na escola, fui recebida de forma extremamente carinhosa por todos, indicando que houve a construção de um coletivo, no qual eu, como pesquisadora, era percebida como parte do grupo, uma pessoa na qual poderiam confiar (Ghedin; Franco, 2011), principalmente por parte dos professores que, em todos os encontros, demonstraram confiança para poderem falar o que sentiam e pensavam, e *desabafando* sobre o momento que estavam passando na escola, muito diferente do que eu imaginava, por situações como a proibição[114] de a criança trazer seu brinquedo para a escola por parte da Seduc, devido a um problema ocorrido em uma escola, com uma única criança, no qual a mãe informava que seu filho havia perdido o brinquedo de apego (a criança era autista) na escola e solicitava providências e ressarcimento.

O fato não ocorreu na escola pesquisada, mas repercutiu com a orientação de que as crianças não trouxessem mais seus brinquedos de casa, houve também comentários sobre as pressões para a alfabetização e as cobranças por avaliação que em 2022 eram trimestrais e em 2024, passaram ser mensais. Que geraram fala como:

> Se brincar é o trabalho da criança, muitas estão desempregadas (Serelepe, 10º encontro).
>
> As metas. Esquece o resto" (Beija-flor, 10º encontro).
>
> Podia né! Em um lugar tão, tão distante isso acontecia. Porque ano passado, já não podia" (Lua, 10º encontro, se referindo ao brincar na escola).
>
> Mas isso aqui acabou agora. É, já perguntei o que era. Era uma vez..., (Sorriso, 10º encontro, ao rever nas falas dos encontros anteriores sobre o brincar na escola, principalmente às sextas-feiras).

Estas questões, que serão aprofundadas no capítulo 7, permitem identificar um clima de tensão e tristeza em que a escola se encontrava e do qual compartilhei

[114] Coloco proibição, pois foi este o termo utilizado e sentido pelos professores para o fato.

quando, ao chegar na escola para um encontro, vi alguns professores com suas crianças sentadas no refeitório, com o professor de Educação Física no pátio, logo à frente, e uma área da escola com faixas de interdição.

Fui informada pela ATP que, devido às chuvas fortes do dia anterior, uma parte do teto da escola caiu (no período da tarde, durante o horário de aula) e por este motivo, cinco salas de aula, e diversos outros ambientes estavam interditados e funcionários de obras, da Prefeitura, estavam retirando o restante do teto com uma espécie de britadeira que fazia um barulho muito alto.

A escola estava um caos, as crianças tendo que ir ao banheiro do outro lado da escola, na creche; professores aplicando “avaliação de hipótese da escrita” nas mesas dos refeitórios, pois havia um prazo a ser cumprido; pessoas estranhas à escola caminhando de um lado para o outro; representantes do sindicato tirando fotos; supervisão, direção, coordenação, professores, funcionários, todos sem rumo, sem orientação, não sabendo o que fazer, para contornar a situação e tornar tudo o mais tranquilo possível para as crianças, uma vez que a Secretaria de Educação não autorizou a dispensa das crianças.

Posso dizer que foi uma das cenas mais tristes que já vi em minha carreira como professora. Conversei um pouco com os professores e com a equipe, procurei dar força a eles, mas logo fui embora, não havia o que fazer. Saí da escola chorando e pensando em como, nestas condições, o professor, oprimido por um sistema, pode trabalhar e não adoecer. Tal situação, e as reflexões que fui elaborando enquanto caminhava, me remeteram às observações de Naujorks (2002, p.1) de que

> o professor cada vez mais tem se ressentido, em seu cotidiano profissional. Sentimentos de desilusão, de desencantamento com a profissão são frequentemente relatados evidenciando o quanto esta profissão está vulnerável ao stress. Mattos (1994) deixa claro o quanto as atividades pedagógicas dos professores são permeadas por circunstâncias desfavoráveis forçando-os a uma reorganização e improvisação no trabalho prescrito, tornando-lhes, o trabalho real, totalmente descaracterizado em relação às expectativas. Tal distorção no conteúdo de suas atividades pedagógicas não lhes permite vivenciar esse trabalho como significativo, o que gera um processo de permanente insatisfação. Essa situação os induz a sentimentos de indignidade, fracasso, impotência, culpa, desejo de desistir, entre outros.

As reflexões do autor podem ser observadas nas falas dos professores:

> Eu acho que a escola é muito pesada (Pimentinha, 3º Encontro).
>
> Às vezes a rotina massacra e acaba fazendo com que eu não enxergue coisas que tem que enxergar (Valentina, 8º Encontro).
>
> Então, mas sabe o que eu acho que vai cada vez piorar mais?
>
> Porque cada vez aumenta o número de crianças. Quando eu falava para o José, hoje eu tenho poucos alunos, ele falava, não, você tem um número adequado (Lua, 10º Encontro).
>
> Porque, por mais que eu justifique, a minha cobrança vai ser outra, pelo menos se eu estiver na última etapa da educação infantil. Meu filho vai chegar no primeiro ano sem saber ler e escrever? (Sashimi, 10º Encontro).
>
> Então assim, hoje nós estamos alfabetizando, não é educar, é alfabetizando numa caixa Você está aqui, no meio da caixa limitada, porque você não pode fazer o seu trabalho como deve ser feito. Aí falam, você tem que fazer um estudo continuado. Como que eu vou continuar? Eu estudo, eu faço cursos, tanto é que eu abro lá, eu adoro assistir essas palestras, porque eu fico assim ó, é só afirmando aquilo que você já pensa, você já tem como claro, porque ninguém é louco que não percebe a troca de valores que existe hoje (Borboleta, 10° Encontro).

Os relatos demonstram alguns sentimentos que o professor sente ao enfrentar as situações do dia a dia e que afetam não apenas seu trabalho, mas também, podem afetar sua saúde. Após este fato, mantive o contato com a equipe gestora e retornei algumas semanas depois para dar continuidade a pesquisa.

A tabela 5, apresenta um quadro com a organização dos encontros realizados na segunda etapa da pesquisa, com dias, horários e duração de cada um.

Tabela 5 - Encontros realizados no segundo momento da pesquisa

Encontro	Data e horário	Horário[115]	Tempo de gravação
10º HTPC[116]	07/05/2024	11h	44’52”
		Girassol	27’59”
		14h	51’13”
	09/05/2024	10h	37’33”
	19/06/2024	Sashimi	45’09”
	02/07/2024	Pipoca	30’47”
	04/07/2024	Vitória-Régia	29’06”
11º HTPC	09/05/2024	11h	35’07”
		14h	29’07”
		Cachinhos Dourados	1h 05’29”
	13/06/2024	10h	49’30”
12º HTPC	02/07/2024	11h	35’48”
		14h	38’35”
		15h	1h 02’30”

Fonte: Elaboração própria

Nesta etapa, outros professores, que se interessaram pela pesquisa, permaneceram na sala onde estava acontecendo o HTPC, participaram da leitura das análises iniciais e das discussões. Ao finalizar o último encontro, ao perguntar sobre o que haviam percebido de mudança, em suas práticas, após nossos encontros e o período de distanciamento, a professora Amarelinha solicitou um depoimento sobre a percepção dos encontros em sua prática, mesmo tendo participado apenas da segunda etapa da pesquisa

> Eu só participei desse final. Mas do que tive do primeiro encontro até hoje eu já senti diferença no que eu estou fazendo, só do debate, porque aquilo que você falou do não, não, não, pera, eu estou montando a brincadeira para mim ou para eles? São eles que vão, eles que precisam desenvolver, eles que precisam vivenciar, não sou eu que tenho que falar não, eles que tem que falar o que dá, o que não

[115] As células com horários significam que mais de um professor participou daquele momento, as que estão com os nomes dos professores foram encontros individuais.

[116] 10º HTPC se refere ao primeiro encontro no retorno da segunda etapa da pesquisa.

> dá para fazer. Eu percebi diferença na minha forma de dar aula de Educação Física depois dessa conversa. Foi pouco tempo, mas eu já notei bastante diferença (Amarelinha, 11º encontro).

Identifico a possibilidade de participação desta professora como uma das características da pesquisa-ação, que é a imprevisibilidade e a não linearidade que esta modalidade de pesquisa possibilita (Franco; Betti, 2018b) e também observo, em sua fala, a contribuição na melhoria do ensino que a pesquisa-ação pode promover ao oferecer a possibilidade de o professor testar as hipóteses levantadas na pesquisa durante sua prática, o que possibilita a quebra de paradigmas da pesquisa tradicional, sem a perda da qualidade na pesquisa.

Este segundo momento gerou mais 9h 42 min e 45 segundos de gravações e novas reflexões que foram transcritas com o auxílio do *softwear Transkriptor*. Porém, no momento de iniciar as análises deste segundo momento, fui apresentada a um método de pesquisa conhecido como *Grounded Theory*, o qual comecei a estudar e me chamou a atenção pela forma como a análise e a categorização dos dados são realizadas (Tarozzi, 2011).

6.4.3 Uma possibilidade de análise: a Grounded Theory (GT)

*Grounded Theory (*GT), em português, é comumente traduzido pelos termos “Teoria Fundamentada” ou “Teoria Enraizada”, porém, na realidade é um termo polissêmico que significa que

> há um solo de pesquisa em que podemos colher compreensão e conhecimento, mas também a sensibilidade e a disponibilidade necessárias para que os investigadores estejam receptivos às surpresas que os dados fazem emergir. Portanto significa processo, produto e atitude, o que dificilmente é captado quando substituímos por teoria fundamentada ou teoria enraizada (todas as teorias são fundamentadas ou têm raízes). Mantenhamos a polissemia da expressão, já que ela acolhe bem a pluralidade abundante da educação (Silva, 2022, p.16-17).

A GT é um método de pesquisa desenvolvido, inicialmente por Barney Galland Glaser (1930-2022) e Anselm Leonard Strauss (1916-1996), foi desenvolvido a partir de um estudo dos autores “sobre o morrer em contextos hospitalares da Califórnia” (Tarozzi, 2011, p.39), o livro *The Discovery of Grounded Theory*, de 1967 é um marco para a teoria. Posteriormente os autores se separaram devido a diferenças no modo de pensar sobre os processos de pesquisa e Strauss, juntamente com sua assistente Juliet M. Corbin, passam a desenvolver uma nova abordagem sobre o método. Esta separação fez “emergir uma abordagem integrativa que valorize essa metodologia de pesquisa altamente estruturada [...] e de caráter eminentemente flexível [...]” (*apud* Conejero; MacLennan, 2023, p.490) e possibilitou o desenvolvimento do método, ampliando suas possibilidades. As principais diferenças entre as pesquisas de Glaser e Strauss e Strauss e Corbin, podem ser observadas na figura 4.

Figura 4 - Principais diferenças entre as pesquisas de Glaser e Strauss e *Strauss e Corbin*

ETAPA	***GLASER E STRAUSS (1967)***	***STRAUSS E CORBIN (1990)***
Problema de pesquisa	*Ir a campo sem uma questão de pesquisa pré definida, sem reflexão teórica*	*Ir a campo sem uma questão de pesquisa pré definida, após reflexão teórica*
Formalidade na estrutura de dados de codificação	*Método analítico geral sem estruturação teórica*	*Método analítico com etapas estruturadas*
Operacionalização	*De característica mais subjetiva, pode ser difícil de operacionalizar*	*De característica mais objetiva, pode ser fácil de operacionalizar*
Verificação e teste	*Gera conceitos para formulação teórica ou conjunto de hipóteses conceituais.* *O teste é deixado para elaboração de outros pesquisadores, em pesquisa futura.*	*Gera uma teoria derivada indutivamente, encarregando-se de verificações e testes constantes para validar os conceitos.*

Adaptado de Parker e Roffey (1997) e Bianchi e Ikeda (2008)

Fonte: reprodução de Conejero e MacLennan, 2023, p.494

O método GT, resumidamente, consiste em um método de pesquisa qualitativa, fundamentado em dados empíricos que passam por uma coleta e análise sistemática,

que pode ser caracterizado como “um método geral de análise comparativa [..] e um conjunto de procedimentos capazes de gerar (sistematicamente) uma teoria fundada em dados (Glaser e Strauss, 1967, p.Vlll *apud* Tarozzi, 2011, p.17), que podem possibilitar a adaptação ou o avanço de teorias já existentes

Originalmente, a GT foi desenvolvida no âmbito da sociologia pela necessidade dos autores de uma metodologia que permitisse gerar teoria sem a necessidade do uso exclusivo das teorias sociológicas e como uma forma de quebrar o paradigma empírico-positivista que predominava nas pesquisas qualitativas da época. O método tem como objetivo “oferecer uma metodologia de investigação não especulativa, cuidadosamente legitimada, de modo a combater o estatuto de desvalorização que as metodologias qualitativas tinham por não garantirem uma verificação adequada” (Fernandes; Maia, 2001, p.71), tendo como cânones incluir

> a significância; a compatibilidade teórica – observação, a generalidade, a consistência, a aplicabilidade, a precisão, e a verificação. O que é importante é que todos estes padrões sejam explicitados. Por exemplo, os fenómenos sociais não são replicáveis como os de laboratório, onde se pode controlar todas as variáveis. No entanto, se se encontrar contextos em que se encontram um conjunto de condições, deverá aplicar-se uma compreensão teórica equivalente

E destacam a necessidade de se ter informação sobre as condições nas quais a pesquisa foi realizada, orientando que “é o rigor dos procedimentos de análise e sua descrição exaustiva que permite a outro investigador compreender e avaliar o conhecimento construído” ((Fernandes; Maia, 2001, p.72), o que pode levar a consideração de que é um método fechado, com poucas possibilidades de aplicação.

Tarozzi (2011) considera que, não apenas na Itália, no uso concreto da GT há muita confusão, uma vez que, na falta de uma das características do método, como, explorar um processo; amostragem teórica; simultaneidade entre colher e analisar os dados; usar o método da constante comparação em todos os níveis de análise; construir uma codificação a partir dos dados; elaboração de conceitos, não descrição; produção de memorandos e diagramas, não se pode falar em GT. Entretanto, Silva (2022, p.16) observa que a GT se assenta em uma perspectiva

> heurística, ou seja, em princípios de ação (em vez de regras determinísticas), procedimentos flexíveis (em vez de estáticos),

> perguntas que podem mudar e abertura ao que os dados sugerem (em vez de delimitação apriorística de questões e dados).

Fernandes e Maia (2001) observam que as obras de referências, palestras e formações fornecem informações e orientações que são importantes para o desenvolvimento da teoria, mas estas possibilitam algumas adaptações e flexibilidade no uso dos procedimentos da GT, defendendo que os processos não sejam mecânicos e automáticos, e que "o desenvolvimento e a conceptualização da *grounded theory* não mudou nos seus elementos centrais, especialmente no respeito pelo questionamento e comparação constante (Fernandes; Maia, 2001, p.63)", o que traz a perspectiva de um método flexível, corroborado também por Conejero e MacLennan (2023), diferente da rigidez metodológica apresentada por Tarozzi (2011).

Esta perspectiva flexível do método, traz uma grande possibilidade de desenvolvimento da GT dentro do campo de pesquisa da educação, por sua amplitude metodológica, mas o que se observa é sua pouca utilização em pesquisas educacionais[117], que tem como provável causa a dificuldade de uso da metodologia (Silva, 2022), que, como visto acima, possui uma série de exigências para ser considerada GT e exige uma análise de dados rigorosa e atenta. Porém,

> a educação é um espaço complexo, habitado por agentes diversificados, livres e predispostos a agir para que as suas necessidades e sonhos sejam resolvidos (Hamido, 2007), o que significa que ainda que possamos conhecer as pessoas, dificilmente podemos antecipar o resultado das suas interações (Fullan, 2001; Silva, 2019). Portanto, se muito é sistematicamente novo, precisamos de metodologias de investigação que lidem com essa novidade e acolham a serendipidade que dela pode resultar. Nesse caso, a GT pode ser um instrumento privilegiado (Silva, 2022, p.3).

Tenho consciência de que este tipo de pesquisa é mais utilizada nas áreas de Sociologia, Psicologia e Enfermagem (Conejero; MacLennan, 2023), mas ao ler sobre a GT no texto de Silva (2022, p.4) de que ela é " (a) útil quando o objeto de investigação é pouco conhecido, tem falta de sustentação teórica ou é dinâmico e

[117] Apenas 1% das teses, entre 2018 e 2020, utilizaram esta metodologia em Portugal (Silva e Dinis, 2021).

evolutivo; e (b) quando se pretende investigar os processos e interações sociais“ e que “a modalidade torna-se menos útil quando o objeto de estudo é sobejamente conhecido, tem sustentação teórica consistente e variada e não é dado a incertezas ou alterações”, ao olhar para o brincar, objeto de estudo desta tese, que apesar de muito estudado e conhecido, não possui consenso e talvez nunca tenha sobre sua definição, modos e possibilidades, que pode ser observado e analisado por diversas perspectivas, que é um processo social, que possui sustentação teórica variada e é um tema com muitas incertezas sobre a prática dentro do ambiente escolar, acredito que o método de análise de dados sugerido pela GT possa ser desenvolvido nesta pesquisa.

A preocupação do método com a confiabilidade e a validade da pesquisa, são um ponto de muita atenção e solicitam do pesquisador uma atenção especial em todo o trajeto de pesquisa. Conejero e MacLennan (2023, p.500), apresentam uma tabela que permite, a partir da aplicação da *Integrative* GT, verificar a validade e a confiabilidade das pesquisas qualitativas, que pode ser observada na figura 5:

Figura 5 - Critérios de qualidade em pesquisas qualitativas

Critérios de qualidade em pesquisas qualitativas

Critério	Validade	Confiabilidade
Triangulação (validação convergente tanto de métodos múltiplos quanto de multitratamento de dados no estudo de um fenômeno).	Sim	Sim
Reflexividade (antes e depois para gerar transformação no pesquisador, a fim de evitar vieses interpretativos).	Não	Sim
Clareza e transparência nos procedimentos (qualidade de documentação nos procedimentos de coleta e análise de dados).	Não	Sim
Construção do *corpus* de pesquisa (equivalente funcional da amostra representativa para saturação de dados).	Sim	Sim
Descrição com riqueza de detalhes (análise objetiva dos fatos sociais e/ou organizacionais, permitindo que as descobertas subjetivas sejamtransferíveis).	Sim	Sim
Elemento surpresa (descoberta de evidências inspiradoras e de novas formas de pensamento sobre um determinado tema).	Sim	Não
Feedback (validação comunicativa dos participantes com obtenção de concordância e/ou consentimento).	Sim	Sim
Auditoria (documentação constante no andamento da pesquisa, a fim defacilitar o trabalho de outros pesquisadores no resgaste dos resultados encontrados, com a criação de roteiros com questões-chave do processo de pesquisa para a verificação e/ou validação da teoria substantiva ou teoria adaptativo-substantiva).	Sim	Sim

Fonte: adaptado de Paiva Jr. *et al.* (2007).

Fonte: Conejero; MacLennan, 2023, p.500

Estes critérios, são também utilizados em outras pesquisas, mas sua sistematização é um diferencial que pode auxiliar o pesquisador qualitativo no caminho de sua pesquisa.

Além desta possibilidade de validação da pesquisa, a GT chamou minha atenção por possuir algumas aproximações com a PAPe, como: solicitar do pesquisador uma análise dos dados obtidos antes de um novo encontro; o retorno do pesquisador várias vezes ao contexto da pesquisa para verificação das análises por meio de um processo espiral a procura de dados específicos; a análise dos dados solicitar a reflexão. Na GT, após cada "recolha de dados" (Silva, 2022, p.4), o pesquisador precisa fazer a análise dos dados para poder obter informações para a continuação da pesquisa, na Pesquisa-ação, após cada encontro, o pesquisador necessita analisar os dados obtido para poder elaborar as sínteses que trarão novas dúvidas, tensões e discussões do próximo encontro.

Alguns pontos também as distanciam: a GT está estruturada em métodos de pesquisa clássicos, onde os dados são recolhidos por meio de entrevistas, questionários, observação, documentos, entre outros; enquanto a PAPe se dá como uma pesquisa formativa que possibilita a construção do conhecimento compartilhado pelo grupo e pelo pesquisador; não há antecipação teórica obrigatória na GT[118], uma vez que a teoria da pesquisa emerge durante a análise dos dados e da categorização, ou até mesmo após sua definição, mas, há necessidade de que o pesquisador "esteja contextualizado e compreenda o seu objeto de investigação" (Silva, 2022, p.12), enquanto na PAPe há necessidade que o pesquisador conheça a teoria sobre seu objeto de estudos para que possa trazer ao grupo uma ampliação teórica e reflexiva por seu caráter formativo, onde a categorização dos dados será feita por um embasamento teoria/dados.

O aspecto formador da PAPe, voltado para a escola, para esta pesquisadora, é o grande diferencial entre as duas teorias e o que torna esta modalidade de pesquisa interessante e desafiadora. Meu interesse na GT se deu pela forma como ela observa a análise dos dados e o papel do pesquisador durante o processo, momento que a

[118] Devido às diversas vertentes que a GT possui, pode haver discordância nesta informação, uma vez que a *Integrative GT*, é uma vertente que questiona "à ida do pesquisador a campo de forma vazia, sem sensibilização teórica para a estruturação de um protocolo de pesquisa" (Conejero; MacLennan, 2023, p.503), e pode ser vista como uma opção promissora para as pesquisas.

PAPe não discute, possibilitando que a análise dos dados seja realizada por diferentes modelos, de acordo com as experiências e expectativas do pesquisador.

6.4.3.1 Tipos centrais de análise dos dados no método da GT

A análise dos dados pelo método da GT é chamada de "*grounded analysis"*, onde se distinguem três tipos de codificação: aberta, axial e seletiva. Que consistem em análises que se complementam e permitirão a decomposição dos dados para determinar as categorias da pesquisa,

> de acordo com o método da *grounded analysis*, definir uma categoria passa por identificar propriedades, bem como as suas respectivas dimensões. As dimensões definem um contínuo da propriedade em relação à qual o fenômeno se posiciona (Fernandes; Maia, 2001, p.57).

Para a definição das categorias, o processo de codificação da GT passa por etapas que se sucedem e se completam. Por sua flexibilidade, nem todas as etapas da codificação são obrigatórias, tudo irá depender do tempo e da experiência do pesquisador (Silva, 2022).

Codificação aberta: é a fase inicial da análise na qual os dados são decompostos e o pesquisador necessita fazer questões e comparações, uma etapa que solicita um questionamento constante dos dados na conceitualização das respostas encontradas. Este questionamento, "solicita competências de observação e atenção focalizada, atitude de curiosidade, e capacidade para ir nomeando e conceptualizando as respostas que vão emergindo do processo" (Fernandes; Maia, 2001 p.56), gerando conceitos ou categorias provisórias, chamadas de categorias conceituais, que devem ser mais abstratas, de forma que possibilitem compreensão dos conceitos mais específicos com os quais se relacionam (*idem*, 2001).

Para a análise e definição das categorias conceituais, diante dos dados que se apresentam, na codificação aberta é necessário que o pesquisador se questione: "O

que é isso? O que isto representa? Ajudam a focalizar a atenção no fenômeno e abrem caminho para a construção do conhecimento indutivo?" (Strauss; Corbin, 1990, p.64 *apud* Fernandes; Maia, 2001, p.56, grifo das autoras), trazendo necessidade do pensar sobre a análise, "identificando relações de similaridade e contribuindo para a construção de categorias abstratas" (Fernandes; Maia, 2001, p.57) o que faz com que o pesquisador assuma a responsabilidade de seu papel investigativo e reflexivo.

Ao se questionar, o pesquisador pode utilizar, no processo de codificação, "frases do texto, ideias constituídas por várias frases, parágrafos, palavras ou linhas" (Silva, 2022, p.8), onde cada qual receberá um código que deve "traduzir (e resumir) os dados" (*ibidem*, p.7), que serão posteriormente agregados para constituir categorias e verificar se os dados suportam e validam a organização dada pelo pesquisador.

Estes códigos, durante o processo, podem ser renomeados e atribuídos a categorias diferentes daquelas a que inicialmente haviam sido atribuídos, assim como, as primeiras categorias podem sofrer modificações e alterações, uma vez que "identificar uma categoria exige a sua especificação, ou seja, implica a definição das suas características no contexto do fenômeno em estudo" (Fernandes; Maia, 2001, p.57), deste modo, os dados podem ser renomeados ou atribuídos a diferentes categorias de acordo com a evolução das análises.

A codificação aberta, se realiza por meio de um processo de idas e vindas, a fim de detalhar as "análises efectuadas e especificar as categorias construídas, questionando e verificando até a saturação deste processo" (Fernandes; Maia, 2001, p.58), no qual os códigos serão agregados a fim de constituir as categorias. O critério para a finalização da categorização conceitual é definido pela impossibilidade de se construir novas categorias.

Codificação Axial: é um outro procedimento da "*grounded analysis*" que ocorre em uma etapa posterior à codificação aberta. É o momento de confronto dos dados obtidos no primeiro momento, o que faz com que a duas codificações caminhem muito próximas, em momentos de "questionamento indutivo sobre os dados e as categorias codificadas" (Fernandes; Maia, 2001, p.59), onde o pesquisador procura observar a diversidade ou a variação das formas típicas observadas e de momentos dedutivos,

com a definição das categorias centrais e a relação entre elas e as demais categorias (categorias subsidiárias) por meio de relações de subordinação.

As relações de subordinação são estabelecidas por diferentes condições:

> condições causais (acontecimentos, ou factores que levam à ocorrência do fenómeno e que geralmente no texto analisado são referências das expressões causais do tipo: “desde...”, “porque...”, “devido...”), contexto (conjunto de condições que especificam a localização do fenómeno, quer em termos de da sua ocorrência, quer em termos da sua resolução, situando-o também numa perspectiva temporal e evolutiva), condições intervenientes (conjunto de factores contextuais mais altos, mas que podem afectar a ocorrência e o desenvolvimento do fenómeno em estudo, como por exemplo: cultura, políticas sociais, história...) estratégias de ação e consequências (Fernandes; Maia, 2001, p.58).

Porém, podem surgir categorias que não denotem necessariamente dos itens postados acima, o que poderá exigir um esforço maior por parte do pesquisador na identificação das condições de subordinação das categorias, o que solicitará a confrontação e comparação dos dados decorrentes da codificação aberta.

Codificação seletiva: é a fase de seleção e descrição geral do foco mais importante ou saliente ao longo das análises dos diferentes relatos. Esta etapa exige a continuidade da comparação constante, onde o pesquisador “continua numa atitude de questionamento a formular concepções acerca do fenômeno em estudo, que precisam ser validadas” (Fernandes; Maia, 2001, p.61) em um processo de integração dos dados.

Fernandes e Maia (2001) observaram que Strauss e Corbin (1990), sugerem dois passos para o processo de integração. No primeiro, o pesquisador terá que identificar por meio de história, como uma categoria representa um fenômeno levantando questões como: “o que me parece mais importante na diversidade de categorias? Qual me parece o problema principal?” (Fernandes; Maia., p.62), é o momento em que o pesquisador seleciona e descreve os dados e seleciona entre as várias categorias a que melhor representa a descrição realizada.

Em um segundo momento, os autores orientam que será estabelecido o relacionamento entre as demais categorias e a categoria central, por meio de um paradigma axial que envolve

> condições, contexto, estratégias e consequências. Então, a questão é identificar que categorias denotam que parte do paradigma, ou seja, que categorias são definidoras de contexto, que categorias definem as estratégias... Esta identificação ordena as categorias subsidiárias em relações paradigmáticas, assumindo deste modo a teoria construída em uma ordem narrativa do tipo: A (condições) leva ao B (fenómeno) que surge num C (contexto) que leva ao D (ações) e, depois, leva ao E (consequências) (Fernandes; Maia, 2001, p.61).

Embora o processo de codificação pareça ser uma sequência cumulativa, em sua prática, observa-se que elas podem ser utilizadas de diferentes formas no momento da análise, Strauss e Corbin (*apud* Fernandes; Maia, 2001, p.63), “sugerem que estas fases podem ser alternadas ou recorrentes e que não têm que ser sempre todas usadas”, o que pode ser alvo de crítica ou percebido como uma irreverência diante das sugestões clássicas do método, mas indica, também, uma possibilidade de flexibilização e evolução das respostas que o método oferece.

Mesmo com esta flexibilização dos procedimentos das etapas de análise do método, as pesquisas indicam (Fernandes; Maia, 2001; Silva, 2022), que não ocorrem mudanças nos elementos centrais do processo de desenvolvimento e conceitualização da GT, em especial nas questões relacionadas ao respeito pelo questionamento e a comparação dos dados que deve ser realizada de forma extensa e rigorosa seja ela na codificação aberta, na axial ou na seletiva.

Além das codificações, durante o processo é fundamental a elaboração de memoriais ou memorandos onde o pesquisador anote suas reflexões para depois poder comparar, explicar ou ter ideias sobre os dados que se apresentam e seus significados, “os memorandos não são meramente descritivos; antes, constituem um momento analítico e de criação de conceitos a partir dos dados, em uma narrativa coerente” (Silva, 2022, p.10) e, neste ponto, a GT coincide novamente com a Pesquisa-ação, pela necessidade que esta solicita de se anotar as impressões e reflexões dos encontros formativos em diários de bordo a serem utilizados nos

momentos de elaboração de novas propostas e até mesmo na análise dos dados. Na GT,

> o investigador é estimulado a deixar-se surpreender, em particular a olhar para as ideias inovadoras e para aquelas que, aparentemente, se afastam das demais, uma vez que, por mais marginais que sejam, podem traduzir a compreensão da realidade. Esse ponto é interessante, uma vez que o que é surpreendente, é, tantas vezes, o que o investigador não conhece ou não esperava – o que significa que a expressão ("surpresa") é, apenas, uma medida do conhecimento e das expectativas de partida do investigador" (Silva, 2022, p.12).

Durante este percurso de *descoberta*, o processo de comparação e questionamento constante solicitado pelo método, "também serve para prevenir que a teoria emergente não é, apenas, uma síntese do conhecimento e das expectativas anteriores – certamente inconscientes – do investigador" (*ibidem*, p.13), o que não impede que o pesquisador tenha ideias pré-concebidas, mas permite que sua análise, seja feita de modo que os dados se apresentem e não que sejam procurados de acordo com o desejo do pesquisador.

Ao finalizar este capítulo, revejo as indagações de Fernandes e Maia (2001, p.72, grifo das autoras) sobre as questões que devem ser respondidas ao final de um capítulo metodológico: "Como é que se chegou a tal investigação? Que estratégia geral foi escolhida e porquê? Que *design* e técnicas foram escolhidas? Por que estas escolhas e não outras?", creio que consegui atender a estas perguntas, assim parto para a análise dos dados em busca da confirmação ou refutação da tese de que, *quando o professor compreende o seu fazer, transforma sua prática, percebe as possibilidades que o brincar traz para o desenvolvimento infantil e incorpora o brincar pedagógico em sua prática.*

Capítulo 7 - O BRINCAR PEDAGÓGICO: espaço tempo entre dissonâncias, resistências e possibilidades

... A cientificidade requer ser pensada como uma ideia reguladora de grande abstração e não como sinônimo de modelos e normas a serem seguidos, nem de fatos e informações a serem coletadas

Franco; Betti, 2018, p. 16

Capítulo 7 - O *BRINCAR PEDAGÓGICO*: espaço tempo entre dissonâncias, resistências e possibilidades

Acreditar que o brincar pode acontecer na escola como uma prática pedagógica foi a base para adentrar na escola e buscar a resposta para a questão problema de como o professor de Educação Infantil (EI), que atua na pré-escola, compreende e incorpora o brincar como princípio pedagógico em sua prática docente.

A experiência de busca do *brincar pedagógico* na Suécia, Portugal e Itália, no segundo semestre de 2022, promoveu uma ampliação de olhares e perspectivas que se refletiram no momento da análise de dados. Embora não tenha utilizado o material obtido durante o período de observação no exterior na escrita da tese, este serviu para ampliar as possibilidades de perceber o *brincar pedagógico* e influenciou a interpretação dos dados da pesquisa.

Desenvolver a PAPe, foi uma proposta metodológica que possibilitou a realização de um trabalho coletivo, como orientado por Franco (2016b), onde, como pesquisadora, tive a possibilidade de melhorar a compreensão da *práxis* docente e com isso articular a teoria educacional e a prática docente e, ao professor, procurar trazer a compreensão de sua prática, sua função social e política e transformar seu olhar sobre ela, aprofundando a discussão e busca por soluções, na expectativa de produção de conhecimentos sobre o brincar como uma prática pedagógica.

Deste modo, produzir conhecimento sobre o *brincar pedagógico*, com professores que ministram aula na Educação Infantil, para crianças de 4 e 5 anos de idade, por meio da formação de mecanismos cognitivos e afetivos, para que pudessem, progressivamente, assumir, com autonomia, seus processos de autoformação, dando direção e sentido a realidade social do brincar foi uma proposta desafiadora.

O percurso de desenvolvimento da PAPe foi uma vivência que permitiu ouvir os professores, discutir com eles suas dúvidas, seus anseios, suas dificuldades em relação ao brincar como uma prática pedagógica, uma possibilidade de olhar para o que acontece dentro da escola de forma ampliada, não esperando encontrar algo pronto, mas na expectativa possibilitar aos professores uma reflexão sobre o brincar

de forma que estes olhares se ampliassem e se ressignificassem a cada encontro, por meio das espirais cíclicas que, como

> - instrumento de reflexão/avaliação das etapas do processo;
> - instrumento de autoformação e formação coletiva dos sujeitos;
> - instrumento de amadurecimento e potencialização das apreensões individuais e coletivas;
> - instrumento de articulação entre pesquisa/ação/reflexão e formação (Ghedin; Franco, 2011, p.242).

Permitiram que, durante os encontros, se desenvolvesse o conhecimento da teoria, a reflexão, a ação, a ressignificação e o replanejamento. Quando os encontros da PAPe se iniciaram, o primeiro encontro buscou as lembranças do brincar, um espaço/tempo de memórias e recordações: como eram as brincadeiras na infância? Quando foi a última vez que brincaram? O que é o brincar, como explicar este momento/atividade?

Estas reflexões nos conduziram a um segundo encontro com um olhar para o brincar na atualidade, buscando o brincar na escola: onde ele se encontra? Como é percebido? E o brincar com *Cinco Marias*[119], momento em que os professores voltaram a brincar e depois refletir sobre o momento. Neste encontro, começaram a surgir as tensões sobre os espaços e tempos de brincar na escola, a falta de espaço na escola, os espaços inadequados mal planejados, a falta de liberdade da criança de hoje. O sistema prende o professor e a criança

No terceiro encontro, os questionamentos sobre as crianças e as pressões do sistema, que surgiram no encontro anterior, conduziram a olhar para a criança, como nós as olhamos; o que fazemos com elas? A produtividade dentro da escola que não permite tempo para se brincar. O que, por sua vez, gerou a discussão sobre a família e a sociedade atual, a dificuldade dos pais em compreender a função da escola, os dilemas cuidar/educar/alfabetizar/brincar, o sistema que não ouve os professores, a necessidade de se conhecer a vida social e familiar da criança, a necessidade de se

[119] Cinco Marias é um jogo folclórico, passado de geração em geração, e que, de tempos em tempos, as peças do jogo sofrem mudanças, conforme o período histórico em que é jogado. Detalhes do jogo como peças e regras estão disponíveis em: https://www3.unicentro.br/brinquedoteca/brincadeiras/cinco-marias/. Acesso em 17.out.2024.

olhar a criança que está na escola e não o que se espera que ela seja. Qual o tempo de ser criança?

O quarto encontro trouxe a observação da criança, como observaram a criança brincando na escola e o que chamou a atenção enquanto elas brincavam. Os professores trouxeram situações sobre comportamentos que a criança apresenta ao brincar, as possibilidades de relacionamento entre elas e com o professor, comparações sobre os diferentes comportamentos na sala e no brincar, os diferentes modos que a criança brinca, com destaque para a socialização e a criatividade observada nos momentos de brincar.

Observar o que, além da socialização e da criatividade? O que poderia ser investigado enquanto as crianças brincam, foi o que moveu o quinto encontro, o que levou os professores a perceberem a presença do celular na brincadeira das crianças, a falta de cultura (idas a cinema, teatro ou até mesmo ao parque ou à praia), as questões relacionadas à autoestima, a imitação de situações sociais, os diálogos entre as crianças para a resolução de problemas, a organização das crianças ao brincar, o gosto das crianças por competição. Neste encontro, a dança foi o momento de brincar dos professores[120] onde, ao final, foi realizada uma reflexão sobre o que os professores sentiram ao dançar.

Diante da observação de como as crianças brincam, no sexto encontro, dois professores foram convidados a participar compartilhando com os colegas algum tema que acreditassem importante sobre o brincar. A *perspectiva do jogo* (trazendo o pensamento de Platão) foi a proposta adotada pela professora Cachinhos Dourados e o *brincar como cultura* foi o tema adotado pela professora Espoleta. Este momento possibilitou a percepção da relação teoria e prática, trouxe a discussão sobre os medos e as dificuldades que estão presentes quando a criança brinca e a reflexão de como o jogo pode influenciar na aprendizagem.

A professora Cachinhos Dourados trouxe a prática do brincar com *Quiz*[121] onde desafiou os colegas com questões relacionadas a conhecimentos de personagens

[120] Para esse momento utilizei a canção Brincadeira de Roda (Redescobrir), de Elis Regina. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=P39f0_aYv-Y. Acesso em: 17.out.2024.

[121] Termo inglês. É um jogo de perguntas e respostas.

infantis, números e letras[122]. A professora Espoleta trouxe a cultura e o resgate das brincadeiras antigas com as diferentes possibilidades de brincar de Escravos de Jó[123].

No sétimo encontro[124] a proposta de os professores conduzirem o encontro foi continuada e outros dois professores se prontificaram: Serelepe trouxe a importância da teoria para planejar a aula, com a apresentação de diversos livros que eram utilizados para a elaboração dos planos de aula e leitura. A professora Sorriso, por sua vez, trouxe a reflexão sobre o texto *Concepção do brincar e Aprender na visão de Piaget e Vygotsky*. A professora trouxe, como proposta, a confecção de um bilboquê[125], mas devido ao tempo, ela já trouxe a atividade praticamente pronta para que nós apenas decorássemos. No entanto, deixou claro que o correto seria realizar todas as etapas.

As apresentações levantaram reflexões sobre as dificuldades de aporte teórico para a Educação Infantil, que há 20 anos quase não se encontrava material e a dificuldade para se conseguir livros técnicos, atualmente, devido a limitada edição.

A partir da participação dos professores nos encontros, a questão de qual o papel do professor diante do *brincar pedagógico* surgiu e foi o tema do oitavo encontro. O que o professor precisa saber para que o brincar possa acontecer na escola, com direção pedagógica? Os professores trouxeram questões sobre a necessidade de observação, intervenção, mediação, interação, participação do professor no momento do brincar, mas trouxeram, também, os próprios limites e dificuldades de possibilitar o *brincar pedagógico*. Também foram colocadas as dificuldades enfrentadas diante das exigências com o cumprimento de metas que acontecem na escola.

---

[122] Para realizar a brincadeira a professora usou um martelinho de plástico que eu gostei, brinquei com ele durante o encontro e perguntei onde ela havia comprado. Ao final, a professora me entregou o martelinho com a seguinte frase: “Você dá tanta coisa para a gente que eu resolvi te dar esse”. Eu adorei e o utilizei muito em minhas aulas.

[123] Jogo infantil, jogo cantado, que envolve uma cantiga de roda e habilidades como agilidade e concentração. Disponível em: https://mapadobrincar.folha.com.br/brincadeiras/roda/562-escravos-de-jo#:~:text=Jeito%20de%20brincar,bota%20a%20m%C3%A3o%20de%20volta. Acesso em 17.out.2024.

[124] Este encontro, apesar de ter uma duração curta, devido a recados que a ATP precisou passar para os professores, foi um momento de discussão e reflexão muito proveitosos.

[125] Outras informações podem ser encontradas em: https://www.mulhereseeducacao.uerj.br/exposicao/6. Acesso 17.out.2024.

O nono encontro encerra a primeira etapa da pesquisa e nele a questão de como os professores compreendem o *brincar pedagógico*, foi o tema gerador, com reflexões sobre o que é necessário saber para incorporar o brincar e sobre a necessidade de uma formação brincante. Os Apêndices N e O apresentam as anotações feitas durante este encontro sobre o que os professores apontaram como importante.

A necessidade do brincar na formação inicial foi destacada, os professores colocaram que deveria haver uma disciplina específica sobre brincar, na faculdade, que os cursos que fazem, em sua grande maioria, não trazem o embasamento necessário para a modificação da prática, mas se fosse na formação inicial, despertaria a curiosidade e conhecimento antes do professor adentrar na sala de aula.

Todos perceberam a necessidade de mais formação e tem em mente que nossos encontros foram poucos para uma formação consistente, mas que é um início e *que bom seria se todos os professores fossem despertados para o brincar e que os gestores percebessem as possibilidades que o brincar traz para a Educação Infantil e a necessidade de sua valorização*.

No processo, perguntei se sentiram algum prejuízo no desenvolvimento das crianças por terem, toda a semana, um dia dedicado ao brincar, bem como deixarem momentos durante a semana para o brincar, foi unânime a resposta dos professores ao afirmaram que não, apesar de alguns falarem que não disponibilizavam todo o período para o brincar ou não brincavam diariamente em suas salas, pois, às vezes, estavam atrasados com o conteúdo curricular e precisavam fazer alguma atividade, devido às cobranças, que sofrem, por rendimento. O 9º encontro encerrou a primeira etapa da pesquisa.

Entre a primeira e a segunda etapa da pesquisa, houve um período de afastamento de 16 meses, no qual esperava-se que os professores tivessem a oportunidade de *acomodar seus conhecimentos* e refletir sobre as propostas da pesquisa. O retorno, em 2024, possibilitou mais três encontros.

O décimo encontro foi um momento de novas discussões sobre o momento em que a escola se encontrava e de *desabafo* sobre as condições de trabalho que os professores estavam passando. Percebi, nesta conversa, o quanto o grupo realmente

se tornou próximo, evidenciando e reforçando a confiança dos professores em mim e demonstrando as possibilidades do HTPC. Neste encontro, os professores também discutiram sobre achados da primeira etapa da pesquisa e tiveram a oportunidade de modificá-los, caso não concordassem com a interpretação feita.

O 11º e o 12º encontros, foram momentos de refletir sobre o que os professores observaram, sobre as mudanças em seu posicionamento sobre o *brincar pedagógico* e como percebiam, neste momento, o seu posicionamento em uma brincadeira com direção pedagógica.

A partir das gravações, realizadas durante os encontros, e das transcrições da primeira etapa da pesquisa, foi elaborado um quadro (Apêndice J), onde se encontram as respostas de todos os professores participantes; às questões reflexivas que nortearam os encontros, no qual foi possível realizar a leitura de todos os encontros de forma vertical (por encontro) e de forma horizontal (por professor), foi complementada pelas falas da segunda etapa.

Estas primeiras leituras, realizadas a partir da análise do material por meio da hermenêutica-dialética[126], buscou a compreensão que a hermenêutica possibilita e a atitude crítica solicitada pela dialética (Minayo, 2014) e deram o início a busca pelas categorias.

O tratamento dos dados solicitado pela GT (Fernandes; Maia, 2001; Silva 2022), foi realizado e algumas categorias iniciais foram se apresentando, modificando o que a princípio se acreditava seriam as grandes categorias, que em grande parte dos trabalhos que falam sobre o brincar se destacam: a imaginação, a criatividade, a curiosidade.

Este momento de análise mesclou tanto a perspectiva sugerida pela GT, de se questionar sobre o significado dos dados durante o processo de codificação (Fernandes; Maia, 2001; Silva 2022), quanto a perspectiva de “produção de

[126] Na perspectiva da pesquisa realizada, que culminou na escrita dessa tese, avalio que o método hermenêutico-dialético se mostrou a melhor opção para atender uma análise interpretativa aproximada da realidade. Acredito que o método em questão, coloca as falas dos participantes em seu contexto sócio pedagógico de forma que (acredito) consegui entendê-los a partir dos seus campos de especificidade histórica.

racionalidade em relação aos processos sociais" (Minayo, 2014, p.350) orientada pela hermenêutica-dialética.

Nesta primeira etapa, nomeada como codificação aberta, as transcrições foram organizadas por encontro e separadas frase a frase. A GT possibilita que a codificação seja feita a partir de sentenças completas ou excertos. Optei por frases, por concordar com Silva (2022, p.8) de que "a codificação linha por linha oferece uma visão mais profunda e fatorial", o que acredito ter permitido perceber com mais detalhes as falas dos professores, os sentidos que elas expunham e o significado que o professor pretendia expressar. Estas leituras apontaram para 1.169[127] frases, que foram classificadas e codificadas da seguinte forma:

Quadro 8: Modelo de como foi organizada a primeira Codificação Aberta

CODIFICAÇÃO ABERTA 1º ENCONTRO			
Codinome	**O que lembram de suas brincadeiras de criança?**	**O que é isso? O que isto representa? O que esses dados significam?**	**Categorização**
Beija-flor (BF)	Eu brincava também na rua, de pega-pega, esconde-esconde.	Lembranças do brincar Brincar na rua, fora de casa	01;01;BF 02;01;BF

Fonte: Elaboração própria

Na primeira coluna encontra-se o nome do professor; na segunda, a pergunta reflexiva do encontro (em alguns encontros foram realizadas mais de uma pergunta); a terceira são questionamentos que fiz a mim mesmo, orientada pela GT sobre o significado da frase e a quarta coluna é a categorização que a reflexão recebeu.

A "categorização (processo de agregar os códigos que traduzem ideias comuns) destina-se, exatamente, a gerar uma organização que o investigador possa gerir e que seja útil para recolhas de informação focadas" (Silva, 2022, p.08) e neste

[127] O Apêndice L, apresenta como foi realizada a codificação da primeira questão no primeiro encontro com os professores. Todas as demais seguiram o mesmo padrão. Devido ao grande volume dados que esta etapa gerou, não será possível colocar todas as codificações. Serão representados modelos para que possa ser compreendido o processo de organização dos dados até a chegada das categorias.

caso expressa: 01 (pensamento central que compreendi da frase); 01 (o encontro) e BF (abreviação do codinome do professor, neste caso Beija-Flor).

Apesar da decomposição da fala do professor, a íntegra de sua frase foi mantida na sequência na primeira codificação, para que, em caso de dúvida do contexto, ficasse mais fácil encontrá-la, o que acredito ter sido importante, por se tratar da análise de dados de uma pesquisa-ação.

Após a finalização da primeira codificação aberta de todos os encontros, os códigos foram agregados iniciando o processo de organização das categorias (apêndice M[128]). Neste momento inicia-se a seleção dos dados verificando se eles validam e suportam a organização, com possibilidade de renomeação e mudança do código de categoria de acordo com os dados que irão se apresentando.

O cruzamento de dados, sínteses e reflexões realizados conduziram há oito categorias preliminares: **Brincar** (Modos de brincar, Possibilidades do Brincar, Dificuldades do Brincar e O brincar e o brinquedo); **Espaços**; **O professor** (Lembranças e Formação); **A criança**; **Família e sociedade**; **O sistema**; **Tecnologia** e **Tempos**. A GT sugere que, durante o processo de análise, os dados sejam exaustivamente comparados

> - para confirmar que o pensamento do investigador (que é indutivo e pode advir de saltos surpreendentes) e os conceitos que constrói têm colagem aos dados;
> - para organizar e reorganizar as categorias e os conceitos, em função do que os dados (os novos e os anteriores) sugerem (Silva, 2022, p. 11).

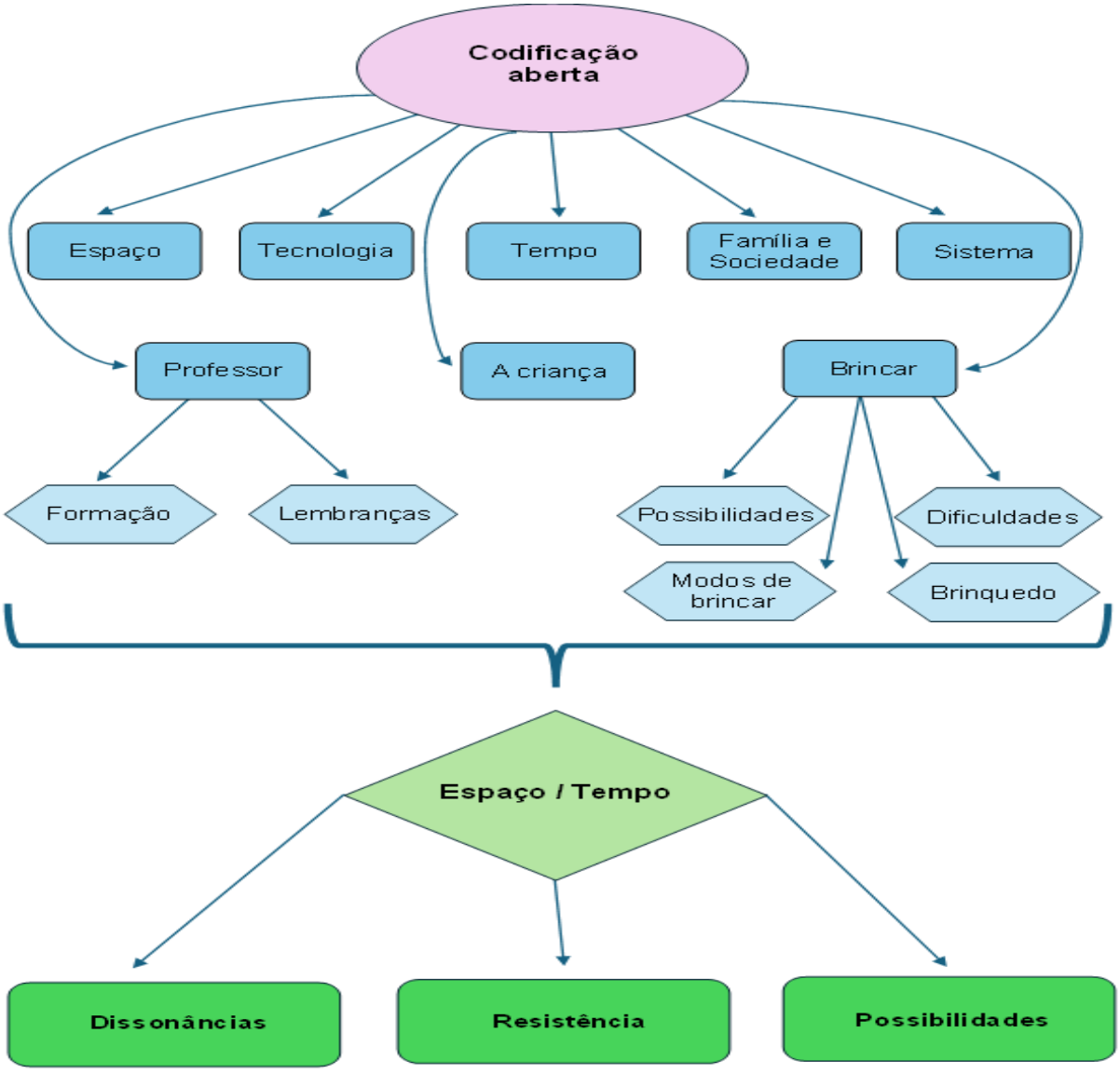
Assim, na análise comparativa dos dados, a reflexão do professor Serelepe (10º encontro) - "*Esse espaço brincante, acho que é espaço/tempo*" - trouxe à tona uma ampliação do olhar para o *brincar pedagógico*. Diante disto, algumas questões sugiram: quais eram esses espaços/tempos em que o brincar pode ser encontrado na escola? Como o professor de EI, que atua na pré-escola, compreende e incorpora o brincar, como princípio pedagógico, em sua prática docente*?*

[128] Neste Apêndice, apresentam-se, apenas, a organização realizada no primeiro encontro, uma vez que inserir todas as primeiras categorizações geraria um volume de dados muito grande.

Não são apenas os espaços, há o tempo que atuou com muita força no segundo momento da pesquisa, modificando o cenário da escola, entre outras mudanças no que se refere ao brincar, como apresentado no item 6.4.2 ao descrever a segunda etapa da pesquisa, em 2024.

A partir desta perspectiva espaço/tempo do *brincar pedagógico*, as categorias preliminares foram novamente analisadas, o que possibilitou que o destaque para três novas categorias, as dissonâncias, as resistências e as possibilidades. O fluxograma a seguir, representa o percurso formação das categorias.

Gráfico 6 - Gráfico: Fluxograma percurso da categorização



Fonte: Elaboração própria

Qual é este espaço/tempo do *brincar pedagógico*? Quais são seus espaços/tempos de dissonâncias, resistências e possibilidades na prática pedagógica do professor?

Peço desculpas, antecipadamente, pela utilização de muitas falas dos professores, mas esta é uma requisição da metodologia GT, que recomenda uma análise minuciosa dos dados e, por esta ser uma pesquisa-ação, a qual pela própria modalidade de pesquisa, fornece muitos dados que necessitam ser apropriados e pensados como uma ideia de grande abstração, como citado na epígrafe deste parágrafo.

7.1 O *Brincar pedagógico*: um espaço/tempo

Esse espaço brincante, acho que é espaço/tempo[129]*.*
(Serelepe, 10º encontro)

Brincar pedagógico um espaço/tempo? Antes de iniciar a análise, entender os conceitos de espaço e tempo foi necessário, afinal, o brincar se encaixaria em suas definições?

Segundo o Dicionário *online* de Língua portuguesa (s/d.; s/p.), espaço pode ser:

> Extensão limitada; lugar [...]. Intervalo de tempo [...]. Intervalo entre um ponto e outro; distância. [Figurado] Situação oportuna [...]. [Figurado] Lugar onde se pretende ficar; acomodação [...]. Local destinado a certas atividades [...]. Área do conhecimento [...]. Parte clara localizada entre as palavras, numa linha de um texto. Extensão indefinida que contém e envolve todos os seres e objetos. Extensão dos ares; o universo, a imensidade [...] (Dicionário online de língua portuguesa – espaço).

[129] Convém ressaltar que em todas as inserções, de transcrições de diálogos, ocorridas durante a etapa de gravação dos encontros formativos, durante a PAPe, procurou-se respeitar a exata forma de como foi gravada a fala dos participantes, pois, trata-se de um momento em que as pessoas não estão preocupadas com a norma culta, apenas em se expressar de forma a ser entendida na carga emocional do contexto. Isto posto, informo que foram realizados, apenas, pequenos ajustes gramaticais na transcrição das falas.

E tempo:

> Período sem interrupções no qual os acontecimentos ocorrem [...]. Continuidade que corresponde à duração das coisas (presente, passado e futuro) [...]. O que se consegue medir através dos dias, dos meses ou dos anos; duração [...]. Certo intervalo definido a partir do que nele acontece; época [...]. Parte da vida que se difere das demais [...]. [Figurado]. Ao ar livre [..]. Período específico que se situa no contexto da pessoa que fala ou sobre quem esta pessoa fala. Circunstância oportuna para que alguma coisa seja realizada [...]. Período favorável para o desenvolvimento de determinadas atividades [...] (Dicionário online de língua portuguesa, s/d.; s/p.).

As definições de espaço e tempo se encaixam no que se refere ao brincar, mas o brincar não é apenas um espaço e um tempo, ele é um espaço/tempo em que situações, socializações, sentimentos, movimentos, aprendizagens ocorrem de forma simultânea e interdependentes.

Qual é o tempo do brincar? De acordo com Huizinga (2019), ele antecede a cultura. E seu espaço? Sutton-Smith (2017), o vê como algo que pode ser comparado a uma praia, que se encontra entre a terra e o mar, se relacionando com ambos, ou seja, o brincar é um espaço/tempo muito amplo e que nesta tese, se apresentou de um modo intenso e influenciou a compreensão e a incorporação do brincar como princípio pedagógico na prática docente do professor de Educação Infantil onde dissonâncias, resistências e possibilidades foram forças que atuaram e interferiram neste espaço/tempo que é o *brincar pedagógico*.

Os espaços arquitetônicos das escolas frente a necessidade das crianças, e, as orientações presentes no currículo do município, no Projeto Político Pedagógico (PPP) e nos documentos que orientam a Educação Infantil que destoam das metas solicitadas da Secretaria de Educação foram duas dissonâncias que se destacaram durante a pesquisa.

Entre as resistências, além da família já apresentada no capítulo 3, observou-se que o professor procura resistir entre cumprir as metas e o brincar, que envolve muito mais que o barulho e os machucados, envolve a tecnologia com o uso do celular e o excesso de crianças nas turmas, não apenas regulares, mas, de inclusão também.

As possibilidades observadas, durante os momentos de realização da PAPe, trouxeram o destaque do olhar do professor para a criança brincando, onde diferentes possibilidades que o brincar apresenta, foram observadas pelos professores, o reconhecimento de dificuldades e a formação do professor, com o HTPC se mostrando um espaço/tempo de formação continuada de professores.

7.2 O *brincar pedagógico*: espaço/tempo de dissonâncias

A triangulação entre os dados fornecidos pela PAPe e a teoria que embasou esta tese, permitiu observar diferentes descompassos entre o brincar, as perspectivas dos professores participantes da pesquisa, a realidade escolar, as necessidades das crianças (no que se refere ao brincar) e a previsões legais que organizam e orientam a arquitetura da escola em seus *possíveis* aspectos estruturais e funcionais, bem como entre os documentos que organizam os currículos da Educação Infantil, o que faz com que, no ambiente escolar, sejam observadas dissonâncias que interferem no modo como o brincar pode se desenvolver como uma prática pedagógica.

7.2.1 O brincar pedagógico: espaço/tempo de dissonâncias entre o necessário e o possível

> Eu brincava na rua, jogava bola, empinava pipa. E brincava de escola de esconde., coisas de rua mesmo! Bicicleta, esconde-esconde, futebol, brincava que nem moleque, subia em muro, pulava para casa do meu primo, vivia pela rua (Dora, 1º encontro).
>
> Uma coisa que era gostoso, que tinha em Santos, era brincar na praia, mas não era na praia, na areia, no mar, era na quadra do canal. A maré enchia o canal e a gente pulava dentro do canal. Eu tinha medo, mas eu ia. Quando a maré subia, naquele canal 4, era todo mundo pulando para dentro daquele canal. A gente ia se agarrando e quando chegava perto da barragem saia. A gente bebia tanto daquela água suja e ó... (batendo uma mão na outra indicando que nada acontecia) (Espoleta, 1º encontro).

Eu brinquei, eu fui moleque, fui bagunceira. A gente brincava na rua mesmo, à noite, a lua dava a impressão que era dia. Eu aprendi a costurar na minha casa, pequena, com as minhas bonecas. Eu costurava roupinhas para elas. [...] E eu aprendi a fazer tudo isso pequena, brincando. [...] Família de 13, para comprar boneca e carrinho para todos. A gente aprendia em casa a fazer os carrinhos com a lata de sardinha. O papai e os outros que trabalhavam na olaria, faziam os gatinhos, as panelinhas bonitinhas. A gente tinha tudo, todos os brinquedos de barro. [...] Aí papai falava, agora vocês vão pintar e ele tirava de uma árvore chamada Angico a tinta roxa e com aquela tinta a gente pintava (Borboleta, 1º Encontro).

E aqueles balanços feitos de pneu. Tinha lá no meu quintal. A gente se sentava, balançava, balançava e quando ele estava bem no alto, pulava. “Pum”. Você era a menor que queria participar do pega-pega? É café-com-leite! (neste momento, todos riram). A gente era doido, mas ninguém caiu, se machucou. Mas era muito bom (Girassol, 1º Encontro).

Saquinho de areia, subir em árvore. Eu patinava, brincava de boneca, andava de bicicleta, só não andei de skate. E subir em pé de árvore então! Tinha o pé de goiaba. Eu tinha pé de jabuticaba. Subia e a gente começava a comer. [...] Rolimã, carrinho de rolimã! Aquela brincadeira de pular por cima (neste momento, surgiram diferentes nomes: carniça, pular sela, mão na mula) (Pimentinha, 1º Encontro, grifo meu).

Eu brincava muito na rua, ficava até a noite (Pipoca, 1º Encontro).

Na infância, o terreno baldio era uma quadra (Serelepe, 1º Encontro).

Era elástico, tinha elástico na mão (cama de gato), peteca. A gente pegava até caixa de marimbondo. Uma vez os marimbondos vieram tudo em cima da gente. Meu Deus! Eu amava bolinha de gude, saquinho de areia, minha mãe chegou a fazer para a gente. Eu era boa em bolinha de gude. Pião, eu girava o pião na minha mão. Hoje em dia… Eu era muito moleca quando eu era criança. Pulava no rio. [...] Eu era ótima no (*carrinho de*) rolimã. Eu uma vez subi no galho e a mangueira quebrou. Eu fiquei pendurada e gritava: socorro! Socorro! (*Neste momento, todos riram*) (Sorriso, 1º Encontro).

Minha mãe brincava na rua com a gente, era o rouba manteiga, Só que hoje em dia não poderia. Rouba manteiga na fuça da nega. [...] Que saudade dessa época em que a gente ia para a rua de noite. A do pneu, lembra, que a gente entrava dentro do pneu e ia rolando (Valentina, 1º Encontro).

Tem outra brincadeira que a gente fazia também que era a perna de pau. Aí vinha com o pau, batia na parte mais baixa e o pau subia e quando subia a gente pulava para o pau passar por baixo, quando

> subia você tinha que bater assim. Eu brincava de *bang-bang*. Brincando de bandido, outra hora era o santo. Mas ninguém virou bandido não! [...] Eu brinquei de balanço, de bolinha de gude. Escorregar na folha, a gente pegava um papelão, sentava-se na folha e ia... *shiiiii*. Eu gostava de brincar de Macuco (*também conhecido como Cinco-Marias ou Passanamaria*) com as pedrinhas. A gente tinha a boneca de lata, que fazia com a lata de óleo. Eu gostava de brincar também de La gata pintada (brincadeira com música; a professora cantou a música e fez os gestos, situação que gerou muitos risos) (Vitória-Régia, 1º Encontro).

Estes excertos são recordações dos professores sobre o brincar de quando eram crianças e até adultos, quando brincavam na rua, porém, hoje a situação se modificou, hoje as crianças vão para a escola aos 4 anos de idade e as ruas ficaram perigosas, os espaços de brincar diminuíram e esta é a percepção que eles possuem.

> Está mudando, é diferente do que era antes. Eu não sei se é a falta de espaços brincantes. O que nos faltava era nossa riqueza. A gente criava (Serelepe, 2º Encontro).

> Com a urbanização muitos espaços foram se perdendo, o crescimento urbano tirou muito espaço. Eu me lembro de quando criança era comum a gente encontrar nos bairros, campinho de terra onde que a gente saía com o pé esfolado, cheio de lama. Hoje a gente não tem mais isso. Quando criança, a gente podia brincar na rua, hoje em dia a gente não faz mais isso (Espoleta, 6º Encontro).

> O meu era quintal com árvores, hoje a criança fala: a minha mãe fala...Se eu ficar lá na rua brincando, vão vir uns caras vendendo droga, e eu vou ficar olhando. Por isso que eu gosto de brincar na sala de aula, porque aqui tem criança (Serelepe, 12º Encontro).

Em função destas mudanças sociais, o brincar que acontecia em diversos lugares, foi se perdendo e a escola foi se tornando um dos poucos espaços onde a criança ainda brinca, mas a escola também está mudando,

> Quando eu entrei aqui, em dois mil e três, nós íamos lá (*lado externo da escola*), onde antes tinha uma quadra e um parquinho, ia eu e a Laura (fictício), é que as crianças eram mais calmas (Lua, 6º Encontro).

> O espaço é... Tudo é meio assim, fechadinho. Antigamente, você podia ir para a rua para soltar pipa e fazer um monte de coisa. Quando eu estava na creche em 2000, a gente saía com as crianças para ver boi na rua. Tinha boi, a gente atravessava aquelas pinguelas. Eles adoravam. A gente andava quase um quilômetro com eles para ver os bois. Eles amavam. A gente sentava na calçada, levava água, os vizinhos iam lá, davam bolo, davam bala. Eles tinham uma infância é legal, agora a gente não pode sair na calçada, a gente não pode sentar na calçada com as crianças (Vitória-Régia, 10º Encontro).

> Como eu amava esse parquinho. Tinha casinha, gente. Tinha gangorra. Era tudo de madeira. Tinha tudo. Era madeira, igual à praia. Era aqui. Aqui atrás não tinha asfalto, era lama. Lama pura. Mas a gente aqui, na época, a gente podia passear com eles. A gente colocava uma cordinha e dava a volta no quarteirão. Hoje em dia é proibido sair com criança, nem no portão a gente pode. Atrás da escola tinha um campinho enorme, então a gente saía todos na calçada com a cordinha, ia uma na frente, outra atrás e outra no meio. Passava a manhã inteira no campinho, depois voltava para a escola. Olha que delícia! (Sorriso, 10º Encontro).

Além das mudanças dos espaços externos de brincar que muitas vezes eram aproveitados pelas escolas, o espaço arquitetônico da escola também foi se modificando:

> Na minha época era diferente na Educação Infantil, tinha até piscina na escola (*Escola Fausto Sobrinho, em Santos*), hoje tem cada vez menos (Lua, 2º Encontro).

> Mas antigamente aqui o parquinho era no tanque de areia. Tinha o parquinho aqui e o parquinho lá no fundo da creche, onde é o salão, era todinha de areia e o parquinho era ali, era um parquinho de madeira, tinha casinha. Nossa, era muito legal aqui! (Sol, 10º Encontro).

> O meu filho estudou na escola (*local onde se realizou a pesquisa*), o parque era de madeira, com terra e grama. Ele ficou triste quando colocaram cimento[130] (Sorriso, 2º Encontro).

[130] Permito-me relatar que recordei da época em que trabalhei na creche dessa mesma escola, em 1995, e tenho, na memória, algumas lembranças semelhantes às dos professores participantes da pesquisa. É neste momento que percebo o poder da PAPe pois, somos todos atores da mesma história. O jogo da vida.

E hoje

Há falta de espaços na escola. O correto seria ter uma quadra (Sorriso, 2º Encontro).

A escola não tem lugar para brincar. [...] Eles gostam de correr. O parque da escola é um lugar liso, o piso não é bom para brincar (Pimentinha, 2º Encontro).

Aqui chove demais, então fica sempre um tempão sem parque, que nem agora (Beija-Flor, 6º Encontro).

Uma escola de educação infantil sem área para brincar, isso não existe! (Borboleta, 9º Encontro).

A gente entra em um outro problema, as escolas quando são construídas se pensa na arquitetura que possibilite esse brincar? Os espaços adequados, seguros, pensados (Serelepe, 9º Encontro).

Principalmente espaço físico e coisas que eles se movimentavam. Eles gostavam muito dessas coisas de movimento, de brincadeira, eu acho que fiz só uma vez só, de correr. Tinha um espaço aberto ali (*a professora apontou para o local*), perto das salas de aula. [...] O problema era a sala de aula do lado. Aí fazia o quê? Barulho. O professor ficava maluco. Quando eu via fechando o vidro eu pensava: estou atrapalhando. Eu queria fazer em outro lugar, só que o outro dava eco. Fica difícil (Sashimi, 10º Encontro).

E a arquitetura, ela pouco contribui, né? [...] Aqui tinha, essa parte aqui no canto, onde tem uma sala era uma horta. Primeiro era um parque, depois virou a horta. Aí a gente saiu de recesso, quando voltou, estavam dando conta dessa sala, aí uma aluna perguntou, “professor, e a horta?” A horta? Está morta. Estava lá, o grupo de trabalhadores. “Assassinos!, Assassinos!” A classe toda começou a me imitar assim (Serelepe, 10º Encontro).

Não temos espaços livres na nossa escola, porque foi construído mais salas de aula. Tudo é sala de aula, tudo é sala de aula, para entrar mais alunos (Cachinhos Dourados, 10º Encontro).

É triste, para educação infantil é uma perda. Porque a gente já não tem uma estrutura bacana de parque. A gente gostaria de ter um espaço verde maior, coisas maiores, coisas que eles explorassem melhor, mas... (Pipoca, 10º encontro).

Não pode correr, nem gritar que atrapalha a escola. Passar aqui na Secretaria. Nem respirar (Lua, 10º Encontro).

> Eu fiz em sala de aula. Eu juntei ali umas mesas, fiz em grupos, mas eram jogos, não era uma brincadeira, porque o espaço em sala de aula não permitia (Sashimi, 10° Encontro).

> É que assim, tem todos os estudos, e eu acho que a gente acaba caindo nisso [...]. Vê se a sua escola de educação infantil tem que ser tudo concreto. A gente vai desenvolver tantas habilidades para as crianças, se é tudo agora tão restrito, tão limitado. A gente não faz milagre. Não dá para fazer milagre, pelo amor de Deus (Sashimi, 10° Encontro).

Os relatos dos professores demonstram as modificações que a escola foi sofrendo com o passar dos anos, com a perda de espaços para brincar e com as preocupações que esta falta de espaço traz, como o barulho que atrapalha o colega que está em sala, a limitação de se brincar na sala de aula, mas o que acontece que os espaços de *brincar pedagógico* estão se perdendo?

Os espaços na escola não podem ser vistos como um campo neutro, eles expressam as relações sociais, refletem a cultura daqueles que neles vivem e são espaços para aprendizagem, uma vez que

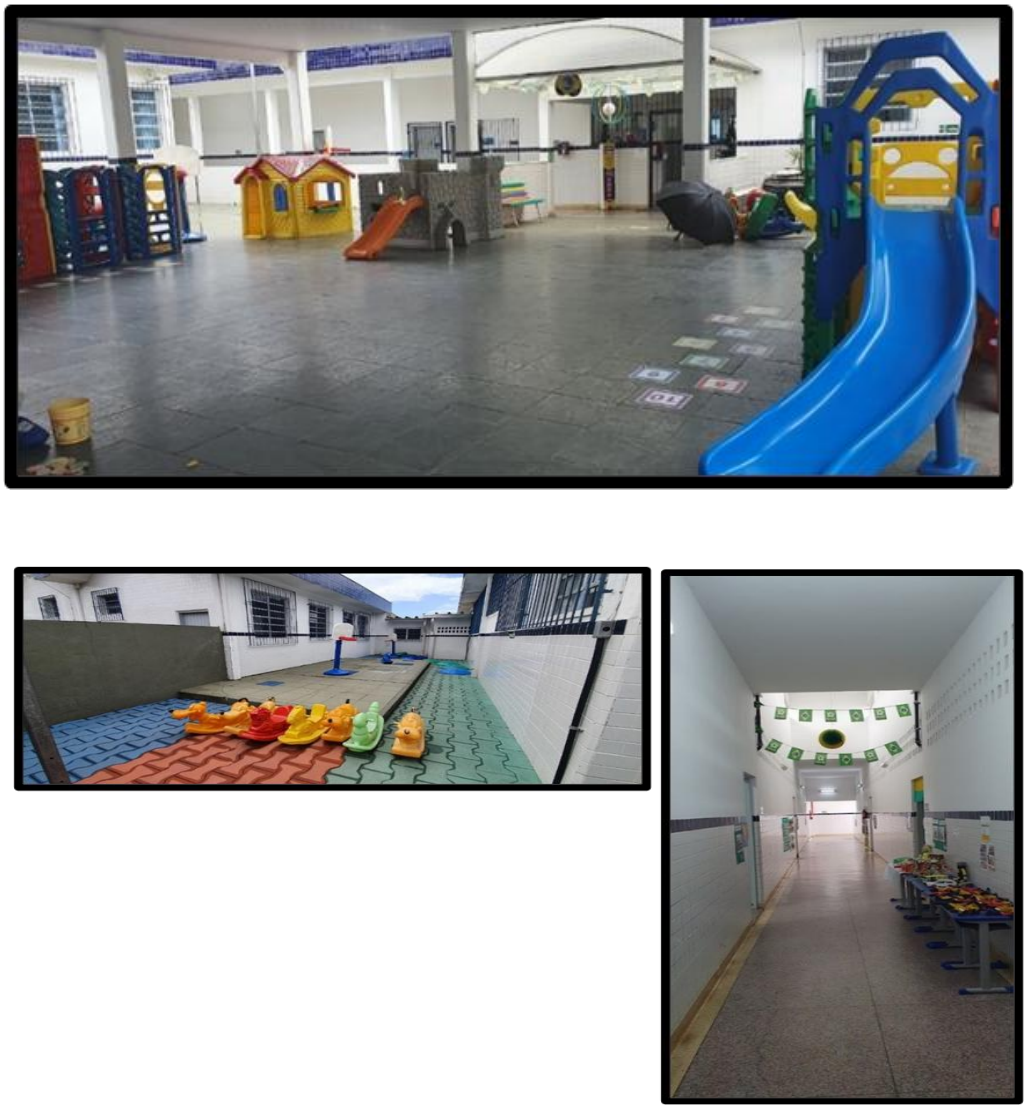
> as trajetórias e os processos de aprendizagem das crianças passam, portanto, pelo relacionamento com os contextos cultural e escolar em que, como tal, deve haver um “ambiente formador”, um espaço ideal para o desenvolvimento que valoriza esses processos (Rinaldi, 2017, p.157).

O que faz com que haja necessidade de *espaços pensados,* como disse o professor Serelepe, que permitam a criança se expressar, desenvolver suas habilidades sociais, emocionais, testar possibilidades, dialogar (e isso inclui também os gritos de alegria, empolgação que as crianças, e também os adultos, emitem quando estão brincando), humanizar-se, mas há interesse da sociedade atual, com em formar uma população culta, reconhecedora de suas possibilidades, que queira mais, que seja criativa epistemologicamente?

Em Praia Grande, há uma padronização de edificação das escolas, todas as escolas municipais de Educação Infantil ou Ensino Fundamental, sejam elas de regiões centrais ou periféricas, possuem os mesmos padrões estruturais, fachada com

revestimento em azulejo branco, com uma faixa azul escuro e nas áreas internas e salas de aula meia parede interna de azulejo nas mesmas cores, pisos de ardósia, cerâmica ou granilite, alguns parques de escolas possuem um revestimento emborrachado como o da imagem que ilustra o solário, mas não são todos[131]. As imagens a seguir ilustram alguns espaços da escola, indicando a padronização que o município possui:

Figura 6 - Padrão de acabamento das escolas públicas municipais de Praia Grande



Pátio, parque, solário e corredor da escola pesquisada.

Fonte: Arquivo pessoal

[131] A distribuição de brinquedos adquiridos pela Seduc era realizada de forma igualitária para todas as escolas, de acordo com a necessidade da escola e atendendo a solicitação da direção.

O cuidado de proporcionar a todas as crianças a mesma qualidade estrutural, faz parte do projeto de educação da cidade, que se iniciou em 2005, conforme explica a Sra. Maura Lígia Costa Russo[132].

> E automaticamente, a gente foi ampliando esse processo, construindo as escolas em cima das carências que surgiam, dependendo do bairro. Já tínhamos um olhar para uma padronização, na qual a gente sempre acreditou, independentemente de, muitas vezes, a condição física, para algumas pessoas, não ser valorizada; para nós representava o respeito que tínhamos para com a criança, no sentido de, muitas vezes, ela não ter um ambiente organizado, limpo no seu meio familiar e a escola precisa representar para ela o que é tudo isso.

Porém, com o passar dos anos, as demandas por vaga das escolas foram aumentando e os espaços, anteriormente pensados para as crianças brincarem na escola, foram sendo descaracterizados, como bem demonstraram os professores nos excertos acima.

E neste momento, falo por experiência pessoal, quando me encontrava trabalhando na Seduc e recebia plantas de escolas que seriam construídas ou reformadas, e questionava os engenheiros, que pouco ou nunca estiveram em uma escola para ver a realidade da rotina, das necessidades das crianças, dos professores e da comunidade de espaços brincantes e parques, e estes informavam que primeiro tinham que atender a demanda de alunos para a escola, depois, se sobrasse espaço, estas questões seriam pensadas.

Em outras palavras, se pensa primeiro em atender a demanda devido a obrigatoriedade da criança, a partir de 4 anos de idade, ser matriculada na escola (Brasil, 2013) e depois nos espaços para o desenvolvimento da criança. E a escola adequada, que deveria servir aos “interesses de desenvolvimento da sociedade brasileira” (Almeida *et al.,* 2021, p.10), se torna um local onde a manutenção das desigualdades continuam a acontecer e o respeito às características e necessidades, da população que irá usufruir daquele local, não são levadas em conta, uma vez que

[132] Entrevista realizada na Prefeitura do Município da Estância Balneária de Praia Grande, em 23 de outubro de 2014 com a então Vice-prefeita Maura Ligia Costa Russo, que foi Secretária de Educação do município por 11 anos, nos períodos de 2001 a julho de 2012, para a dissertação de mestrado de Quaranta (2015).

> projetar uma escola significa, essencialmente, criar um espaço de vida e de futuro. Isso requer pesquisa conjunta de pedagogia, arquitetura, sociologia e antropologia, disciplinas e campos de conhecimento que são convocados a expressar as próprias epistemologias e a comparar linguagens e sistemas simbólicos com um novo tipo de liberdade, nascido do desejo de diálogo e de troca de ideias (Rinaldi, 2017, p.150).

Entretanto, no Brasil, as escolas são construídas de acordo com as orientações do “Manual de Orientações Técnicas: elaboração de projetos de edificações escolares” (Brasil, 2017b); o volume 2 trata das escolas de Educação Infantil. No documento são propostas uma série de normas técnicas e estruturais que orientam como deve ser uma escola de Educação Infantil e a organização de seus ambientes: administrativos, de repouso, de higiene, de alimentação/atenção, de serviços, de circulação interna, de aprendizagem e externos de atividades.

Ao pensar no objeto de pesquisa desta tese, o *brincar pedagógico,* dois ambientes se destacam: o ambiente de aprendizagem (sala de atividade/sala de aula e sala de multiuso/multimeios/brinquedoteca) e os ambientes externos de atividades (solário, pátio coberto e pátio descoberto com parquinho). Como estes ambientes são pensados pelo setor de arquitetura responsável pelas construções das escolas de Educação Infantil, pergunto: quais suas dissonâncias no que se refere ao brincar como uma prática pedagógica?

> Quem é que foi perdendo essa visão, é alguém em cima. Quem foi formando essa visão de que a escola agora tem que ser tudo concreto? (Sashimi, 10º Encontro).

7.2.1.1 O *brincar pedagógico*: as dissonâncias entre os espaços reais e os espaços ideais

O Manual de Orientações Técnicas: elaboração de projetos de edificações escolares, v. 2 (Brasil, 2017b), prevê três ambientes externos na construção de uma

escola de Educação Infantil, o solário, o pátio coberto e pátio descoberto com parquinho[133].

O pátio coberto: em suas dimensões, preveem, no mínimo, 2m² a 2,5m²/criança (recomendado), considerando o revezamento de turmas, sendo um ambiente planejado "para utilização em atividades diversas – lazer, festas, eventos – , de utilização dinâmica e flexível, atendendo, *quando possível,* também aos pais e/ou comunidade externa" (Brasil, 2017b, p. 163, grifo meu).

Pátio descoberto com parquinho: há uma previsão de 4m² a 4,5m²/criança, considerando o revezamento das turmas. Este espaço

> deve apresentar espaços diversificados, sombreados e descobertos, áreas permeáveis, pisos variados como grama e areia, bancos e brinquedos como escorregador, balanço, túneis, casa de boneca, etc. Deve haver brinquedos acessíveis para crianças com deficiência. Este espaço deve, *quando possível*, prever área para jardim, pomar e horta, estimulando o envolvimento da comunidade escolar (Brasil, 2017b, p. 166, grifo meu).

Estes ambientes externos são planejados para serem utilizados em esquema de revezamento, isso faz com que a liberdade e autonomia de planejamento do professor fiquem comprometidas: como sair da sala para brincar? Será, realmente, só em dias e horários pré-determinados? O brincar ao ar livre e no parque são modos de brincar que deveriam acontecer diariamente, e não apenas se der tempo (Beltrame, 2021), ou se tiver espaço na escola.

Os espaços externos deveriam ser locais onde as crianças tivessem diferentes possibilidades de brincar. Pestalozzi (Kishimoto; Pinazza, 2007), Fröebel (Kishimoto, 2002b), Freinet (1998) defendem a importância destes espaços, assim como das hortas, jardins e pomar, que são postos no documento como espaços a serem construídos, "quando possível*"* (Brasil, 2017b, p.166, grifo meu), como forma de estimular o "envolvimento da comunidade escolar" (*op. cit.,* p 166). Onde está a preocupação com a criança, com o projeto pedagógico da escola?

---

[133] Por este estudo focar na pré-escola, apenas os dois últimos ambientes serão analisados em relação a sua influência no brincar como uma prática pedagógica.

Assim, como o espaço arquitetônico externo apresenta-se de forma dissonante da possibilidade de um *brincar pedagógico* por não prever espaços pensados pedagogicamente, que possibilitem ao professor planejar o brincar diário, não se prendendo a dias e horários pré-determinados “de acordo com o revezamento das turmas” (Brasil, 2017b, p.167), os ambientes de aprendizagem (salas de atividade, a sala multiuso/multimeios/brinquedoteca) também se apresentam dissonantes.

A pesquisa indicou que o tamanho da sala de aula, diante da quantidade de crianças e o mobiliário presentes nelas influenciam no desenvolvimento do *brincar pedagógico*, uma vez que elas não são organizadas/pensadas para que a criança brinque dentro dela.

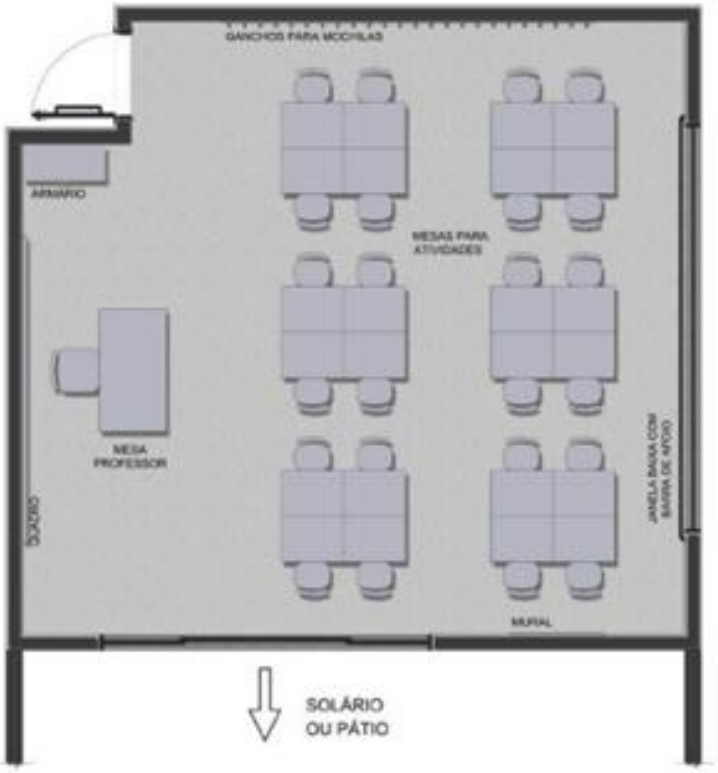
As salas de atividades “são os espaços destinados às atividades pedagógicas infantis [...] de modo que contribuam para a vivência e incentivem a realização de práticas socioeducativas e expressões infantis como brincadeiras, jogos e demais atividades específicas” (Brasil, 2017b, p.77). O documento orienta que as salas devem ser adequadas às propostas pedagógicas da escola e “dar o suporte necessário para a aprendizagem e o pleno desenvolvimento das crianças” (*ibidem,* p.77), com uma área mínima que considere a organização dos ambientes educativos e as propostas de atividades, o espaço recomendado para as crianças na sala de aula é de 2m²/criança, mas a área mínima exigida é de 1,5m².

As salas de aula, para as crianças de pré-escola, que devem prever:

> mobiliário e equipamentos como: mesas e cadeiras para atividades, escaninhos individuais, armário, tatames, colchonetes ou cama empilháveis, mural de trabalhos e gancho para mochilas acessíveis às crianças, espelho, barra de apoio e quadro de atividades (Brasil, 2017b, p.77).

Nas salas de atividades do Grupo D (crianças de 4 até 5 anos e 11 meses de idade) (Brasil, 2017b), não há previsão de tatames, colchonetes ou camas empilháveis, espelhos ou bancadas, estes são indicados apenas para crianças de até 3 anos e 11 meses de idade.

Figura 7 - Layout sugerido para as salas de atividades do grupo D



Fonte: Brasil, 2017b, p.79

A escola pesquisada e de todas as salas de pré-escola da rede municipal de ensino de Praia Grande, são montadas no mesmo padrão, com carteiras e cadeiras. Este padrão de mobiliário disponível nas salas de aula, atende ao “Manual de Orientações Técnicas - v.7”, mobiliário e equipamento escolar para a educação Infantil, que tem como um de seus objetivos “assegurar o padrão de qualidade adequado para o mobiliário e equipamento que compõem as escolas de ensino infantil” (Brasil, 2017c, p.7), oferecendo possibilidades de dois conjuntos de carteira e cadeira indicado para as crianças que frequentam a pré-escola, o único diferencial entre eles são as dimensões, em Praia Grande, o mobiliário é da cor azul.

Figura 8 - Modelos de conjunto de cadeiras e carteiras indicados pelo FNDE.

Conjunto aluno 1 **Conjunto aluno 3**





Fonte: Manual de Orientações Técnicas, v.7, mobiliário e equipamento escolar para a educação Infantil (Brasil, 2017c)

Estes dois modelos devem estar dentro da sala de aula, uma vez que são os únicos que podem ser cotados nos processos de licitação e não há como ficar fazendo troca de cadeiras e carteiras a cada período de aula, para adequar o tamanho das carteiras as crianças que estudam naquela sala, em uma escola que funciona em três períodos ininterruptos, o que faz com que, mas nem sempre, seja possível atender as necessidades de todos as crianças, o que faz com que as situações descritas abaixo façam parte da rotina da sala

> Cadeira alta que não dá nem para apoiar o pé no chão. Isso cansa as pernas. Você fica muito tempo com o pé balançando. Quando eles põem os pés na cadeira eu deixo, porque tem uma hora que cansa. Porque eles são pequenininhos. A gente gosta de ficar num lugar alto que cansa? (Sorriso, 6º encontro).

> Eu tenho alunos da tarde que se sentam assim, os menorzinhos, eles ficam de joelho na cadeira para poder alcançar a mesa. Ou senão, ficam em pé. É o jeito que eles têm de alcançar a mesa sem se cansar. Eu fico sempre controlando. Eu falo “senta”, mas eu estou vendo a perninha dele muito dobrada, muito tempo, então eles dão aquela relaxada, mas daqui a pouco volta de novo porque, para eles, só é possível de joelho (Espoleta, 6º Encontro).

Estes modelos indicam o pensamento produtivista e tecnicista que a educação pública tem oferecido as suas crianças desde a Educação Infantil[134], oferecendo um mobiliário que pode até ser esteticamente bonito, mas não é adequado, uma vez que dificulta mudanças de posicionamento e pouco possibilita a interação e o fazer da criança, por limitar seu espaço, que necessita ser amplo, em virtude das características da criança desta faixa etária.

Estes mobiliários, por não serem pensados para a prática pedagógica, não o são, também, para o brincar. Neste momento, volto a Dewey (2002) e vejo estas carteiras como locais para ouvir, ficar imobilizado, restrito e não como um local de trabalho, onde a criança terá possibilidade de criar, explorar materiais e a Montessori (Araújo; Araújo, 2007) com sua preocupação de que as mesas e cadeiras fossem pequenas, criando um ambiente agradável e tranquilo, que favorecesse a expressão da criança.

E se na sala os ambientes de aprendizagem e o mobiliário dificultam o brincar, a sala de multiuso/multimeios/brinquedoteca, que seria um espaço que "se configura como uma alternativa para a realização de atividades diferenciadas, previstas no plano pedagógico da Unidade" (Brasil, 2017b, p.83), podendo se destinar a "apresentações de teatro, filmes, brinquedoteca, sala de jogos, sala de leitura, sala de informática e multimídia" (*ibidem*, p.83), devendo prever:

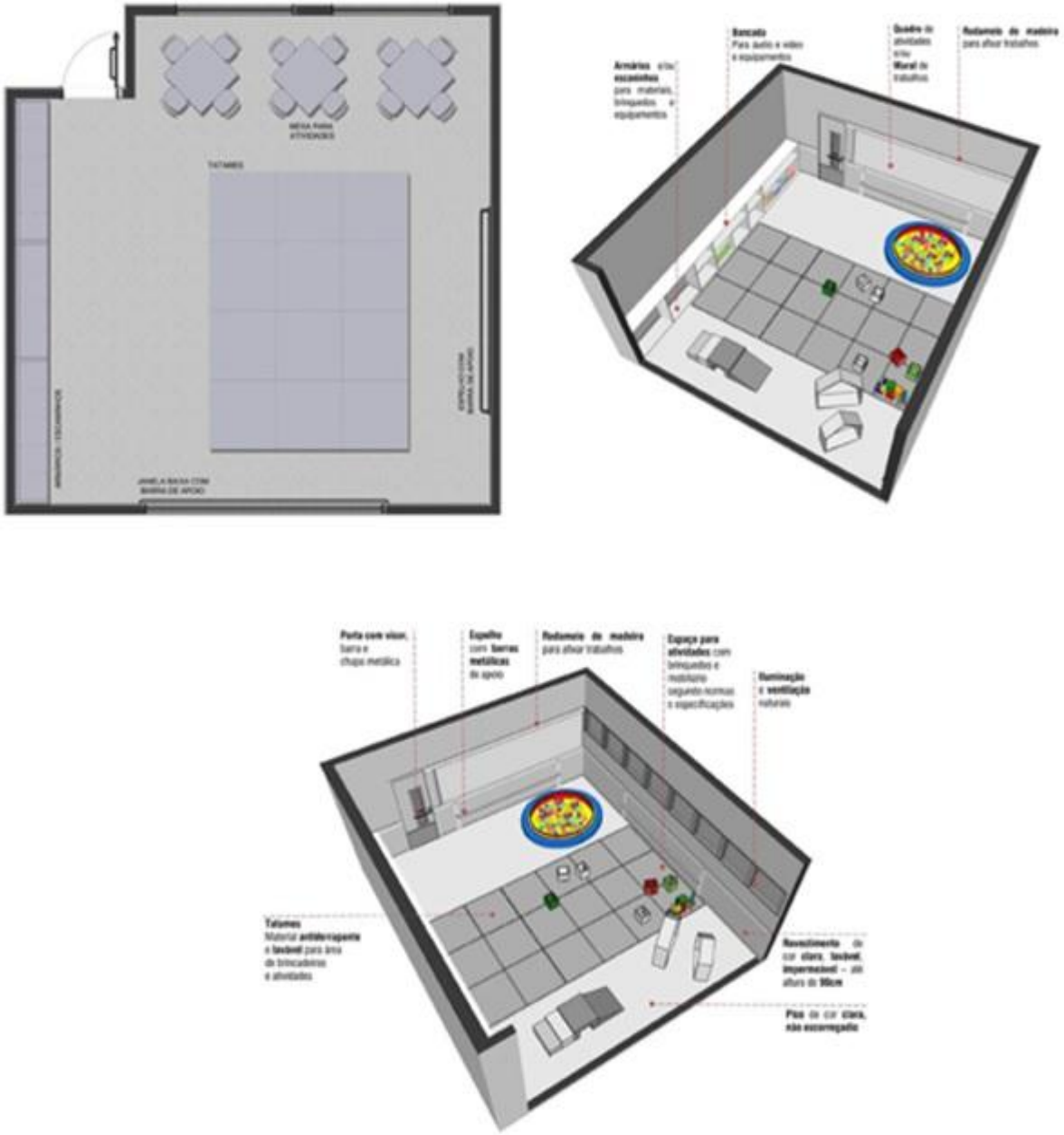
> mobiliário e equipamentos como: mesas e cadeiras para atividades, armário ou escaninhos, tatames ou colchonetes, mural de trabalhos acessível às crianças, barra de apoio, espelho, bancada para áudio e vídeo, televisão, computador, vídeo ou DVD e equipamento de som (*ibidem*, p.83).

Que, apesar de ser um ambiente de "encontro e convivência entre as crianças" (Brasil, 2017b, 83) não prevê a existência de brinquedos em seu ambiente, uma vez que brinquedotecas apenas são sugeridas.

---

[134] As escolas públicas dependem de processo de licitação para a compra de mobiliário escolar e por este motivo, dificilmente conseguem comprar cadeiras e carteiras fora deste padrão, pois, o Ministério Público (MP) pode questionar a compra de modelos diferentes que podem sugerir direcionamento de compra para favorecimento de empresas. Expresso-me por experiência própria, de quem já esteve no MP respondendo por processo de compra deste item, e, uma das perguntas feitas pelo promotor de justiça, era sobre a origem do descritivo do produto, se ele atendia o direcionamento do FNDE ou se havia sido elaborado pelos responsáveis técnicos do processo de compra.

Figura 9 - Layouts sugeridos para a sala de multiuso / multimeios / brinquedoteca



Fonte: BRASIL, 2017b, p. 83-84

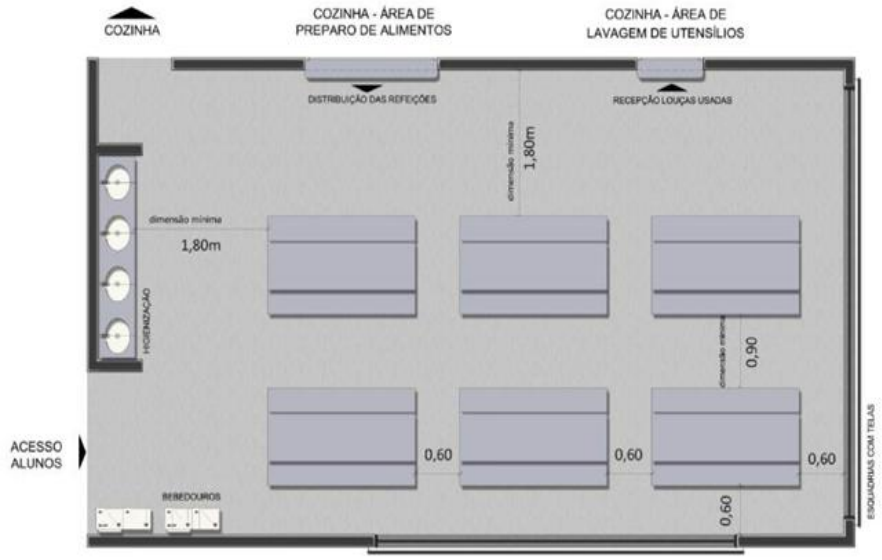
Nas escolas municipais públicas de Praia Grande, estas salas são utilizadas como sala de informática, onde são colocadas *Play Tables*[135].

[135] É uma plataforma de jogos e aplicativos baseada numa mesa interativa e multidisciplinar, onde as crianças brincam, jogam, exploram, experimentam, se expressam e convivem. São diversos conteúdos educativos, livros digitais e *clipes* musicais baseados na ludopedagogia. Disponível em: https://cdn.playtable.com.br/aplaytable. Acesso em: 24.set.2024.

Um outro espaço que também poderia ser um espaço para que o *brincar pedagógico* acontecesse é o espaço/tempo do recreio, porém, o recreio na Educação Infantil é uma proposta vinculada à Proposta Pedagógica da escola, sendo um momento organizado à critério da instituição (Brasil, 2003), muito provavelmente, por este motivo, o “Manual de Orientações Técnicas: elaboração de projetos de edificações escolares - v. 2” (Brasil, 2017b, p.122), descreve este espaço como um “espaço para alimentação, onde são servidas as refeições coletivas” que

> configura-se como uma alternativa de espaço para a socialização e convivência das crianças e, *quando possível*, deve ser integrado às áreas externas e ao pátio coberto e descoberto. Deve ser planejado como um ambiente agradável, dinâmico, que ofereça suporte necessário para a realização das atividades (*ibidem*, grifo meu).

Figura 10 - Layouts sugeridos para o espaço para alimentação



Fonte: BRASIL, 2017b, p. 122

O descritivo do espaço, não deixa claro quais atividades se espera que aconteçam nele, mas pelo teor tecnicista do documento, e pelo *layout* sugerido, muito provavelmente sejam apenas as atividades de alimentação da criança, uma vez que, novamente, a frase *quando possível* está posta no que diz respeito a sua integração a espaços que permitiram a criança utilizar este espaço/tempo para sua socialização, para brincar, pois como a professora Cachinhos Dourados observa,

> é recreio dirigido, é come logo, come, porque já vem outra turma e o espaço fica cheio, não dá nem para você fazer uma brincadeira de nada. É, não dá para ser muito dirigido, é comer logo, ir ao banheiro e voltar para a sala (Cachinhos Dourados, 10º Encontro).

No método Montessoriano, a hora do recreio está embasada em uma proposta pedagógica que não diferencia o lazer da atividade didática. Em outras palavras, o momento não se restringe somente a alimentação, ele é um momento onde as crianças têm a oportunidade de se socializar, de brincar, de descansar, é considerado um momento de pausa, de descontração que possibilita a interação e a socialização entre as crianças, sendo considerado um momento que contribui para a saúde física e mental das crianças (Ensino Montessori, 2024), muito diferente da realidade apresentada pela professora Cachinhos Dourados e descrita pelo manual de orientações técnicas (Brasil, 2017b).

Analisando as orientações do manual (Brasil, 2017b), observo que as escolas de Praia Grande estão arquitetonicamente erguidas de acordo com o mínimo solicitado nos manuais de orientação do MEC, porém,

> a arquitetura não é somente a junção de espaços, envolve também uma filosofia, uma forma de pensar a educação, o aprendizado, a relação ensino/aprendizagem, o papel da ação e da realização na construção do saber. O prédio de uma escola é um projeto pedagógico e como tal, deve ser o resultado de um diálogo profundo e cuidadoso entre as linguagens pedagógicas e arquitetônicas (Rinaldi, 2017, p.151).

E isto é uma ação que o documento não prevê, uma vez que, em suas referências, constam apenas manuais técnicos. Não houve discussão com especialistas ou pesquisadores em educação, que poderiam trazer uma perspectiva pedagógica à arquitetura da escola, isso também justifica a dificuldade dos engenheiros compreenderem a necessidade de mudanças em um projeto para que este atenda a uma perspectiva pedagógica que não é expressa no documento e mais uma vez, o pedagogo é retirado de cena, afinal, Pedagogia e Pedagogos, para quê? (Libâneo, 2010).

Nos documentos elaborados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Diretoria de Gestão, Articulação e Projetos Educacionais (Brasil, 2017b; Brasil, 2017c) observa-se que a expressão *prática pedagógica* é citada, porém, em seu bojo, não há nenhum diálogo entre as propostas arquitetônicas e de mobiliários com a prática pedagógica que se desenvolverá na escola, desvinculando as possibilidades educacionais dos ambientes que a escola possui, uma vez que não se aprende somente na sala de aula (Freinet, 1998; Pestalozzi, *apud* Kishimoto e Pinazza, 2007) e com mobiliário que atende estritamente a normas técnicas.

E se os ambientes e o mobiliário não são pensados para a prática pedagógica, no que se refere ao brincar, as perspectivas apresentadas no documento limitam suas possibilidades ao parque ou a sala multiuso/multimeios/brinquedoteca, uma vez que, os ambientes como jardins, pomares, hortas, tanques de areia que possibilitariam experiências brincantes muito interessantes para as crianças, são deixados em segundo plano, para *quando possíve*l, o que indica a pouca importância dada a estes ambientes como educacionais, a falta de conhecimento das necessidades da criança e a desconsideração das propostas pedagógicas em nosso documentos oficiais.

Ao se observar que os ambientes importantes ao desenvolvimento da criança são colocados a serem construídos *quando possível*[136] e o desmonte de espaços brincantes para a construção de salas de aula, há um outro ponto a ser observado, a relação número de alunos/verba, onde o valor a ser enviado pelo Governo Federal, para o município, é calculado não pela qualidade de seus espaços para o atendimento as crianças, mas sim pela quantidade de criança matriculadas na rede de ensino[137], assim,

> Se for o caso, um dia vão construir aqui ó, nesse corredor. Peraí, preciso de mais uma sala. “Pá". Preciso de mais uma sala. "Pá, vai ali". E vai matando, vai matando. Até que vai ficar só o quadrado (Sorriso, 10º Encontro).

[136] Termo que usado na construção de U.E. a partir de 2006, nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura, para Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006b) e se amplia nas diretrizes seguintes.

[137] A previsão de valores a ser enviado por aluno para o ano de 2024 pode ser vista em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/legislacao/2024/portaria-interm-no-1-de-23-de-fevereiro-de-2024.pdf/view.

Atualmente, ter mais crianças na escola não se trata de preocupação com seu desenvolvimento, com seu bem-estar, significa mais verba. A criança se tornou um valor a ser recebido e, não, como expressa Montaigne (1533-1592), um fogo que deve ser aceso.

Os espaços arquitetônicos, da sala de aula, do recreio, são “importantes para criar outra visão da criança e do professor, do ensinar e do aprender” (Oliveira-Formosinho, 2007a, p.23), se os espaços disponíveis não forem adequados para mudar as situações que impedem o desenvolvimento do processo educacional, como esperar mudanças sociais importantes se *todos* (professores, crianças e, até mesmo, funcionários) se encontram presos em espaços que foram não foram pensados para práticas pedagógicas emancipadoras.

Se os espaços refletem “a cultura das pessoas que nele vivem de muitas formas” (Gandini, 2016, p.141), que cultura refletem espaços pensados para encaixar a criança, onde espaços importantes para o desenvolvimento da criança são deixados para *quando possível* e os espaços são erguidos e organizados de modo a limitar o movimento da criança, não respeitando as individualidades e necessidades, com crianças colocadas em cadeiras e carteiras que não permitem o experimentar, testar possibilidades, brincarem de diferentes modos, como fala a professora Lua (10º Encontro), “é, mas aqui não é uma escola construída para criança”.

E respondendo, talvez, as falas dos professores, expostas no início do item 7.1, e a questão colocada pela professora Sashimi, sobre de onde vem as escolas de concreto: os espaços reais que existem nas escolas, são frutos destas dissonâncias entre as orientações normativas para a construção dos espaços das escolas, o mobiliário, o interesse na relação aluno/verba e professores e crianças que se encontram na escola, que não são escutados e percebidos em suas necessidades, o que faz com que o *brincar pedagógico*, não tenha espaços ideais, pensados e que só pode acontecer nos mínimos espaços disponibilizados.

Mas, estas não são as únicas dissonâncias que dificultam o *brincar pedagógico* apontadas na pesquisa.

7.2.2 O brincar pedagógico: espaço/tempo de dissonâncias entre metas e práxis

Conforme apresentado no item 1.3 desta tese, os documentos oficiais que dispõem sobre a Educação Infantil brasileira (RCNEI (Brasil, 1998a; Brasil,1998b; Brasil, 1998c), Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil (Brasil, 2006b), DCNEI (Brasil, 2010) e BNCC (Brasil, 2018a), o brincar é um fator importante para o desenvolvimento e o colocam em destaque no processo educacional da criança pequena.

A BNCC (Brasil, 2018a), documento mais atual, que orienta a elaboração do currículo dos municípios, coloca o brincar como um dos direitos de aprendizagem da criança e o indica como uma importante estratégia de trabalho do professor, porém, as pesquisas que compuseram o Estado da Questão indicaram uma dissonância entre as orientações dos documentos legais e as exigências das SMEs aos professores, fato também observado quando os professores falam:

> A gente busca a produtividade, sem contar todas as metas que a gente tem que cumprir (Dora, 3º Encontro).
>
> Eu estranhei a papelada (*tratava-se da documentação que a Seduc enviava para o professor*) (Sashimi, 3º Encontro).
>
> A gente tem que seguir o que vem do sistema. Porque a gente também é cobrado (Sorriso, 3º Encontro).
>
> Tem que cumprir as metas, em primeiro lugar vem a preocupação em alfabetizar (Sol, 3º Encontro).
>
> Eu sempre fui uma pessoa muito focada naquilo que me pedem e como eu sempre bato nessa tecla, aqui eles pedem brincar, aqui o sistema pede brincar, mas te exige as metas. E eu sempre estou ali, porque as metas têm que vir e a gente acaba em uma crise. A gente acaba esquecendo um pouco do brincar por conta dessas metas (Borboleta, 8º Encontro).
>
> Mas é claro que às vezes, como a rotina do dia a dia vai se perdendo, vamos para o caderno, vamos para a folha e, às vezes, a brincadeira e os jogos a gente acaba deixando só para a sexta-feira que é uma regra da escola (Cachinhos Dourados, 8º Encontro).
>
> Não é nem compreender ou conhecer, eu acho que é deixar a responsabilidade de lado. A gente é tão focado na aprendizagem que

> esquece de brincar. A gente pensa primeiro em metas (Beija-Flor, 9º Encontro).
>
> A gente é condicionado a bater metas e aí acaba esquecendo do brincar (Valentina, 9º Encontro).
>
> Quando passa para o professor, as exigências do aprendizado são muito maiores e o foco do brincar se perde totalmente. Não tem esse tempo, é pouco tempo, é muita exigência. É muita meta. Sim, é isso mesmo, as metas. Muita meta mesmo. Aí também tem o tempo, quando você pensa em parar e fazer alguma brincadeira com eles. O momento propício é quando tem já programado como vai vir a semana do brincar, mas é muito pouco, não é o ano inteiro (Girassol, 10º Encontro).
>
> O sistema é que dificulta o brincar por causa das metas que tiram um pouco da liberdade do brincar e muitas vezes quando a gente direciona o brincar aos olhos de muitos, ah, ela está enrolando, ela está matando aula. O sistema pede brincar, mas te exige as metas. O que faz com que o brincar seja esquecido. O brincar só pode acontecer na sexta-feira, se as metas forem alcançadas nos outros dias (Sorriso, 10º Encontro).
>
> Esse aqui é o difícil, né? É porque diante das metas exigidas, você ou alfabetiza ou brinca (Borboleta, 10º encontro).
>
> As metas. Esquece o resto! (Beija-Flor, 10º Encontro).

As falas acima indicam que as metas solicitadas pelo município prejudicam muito o brincar na escola, mas que metas são essas? Onde surgem as metas que no Infantil I (crianças de 4 anos de idade) solicitam a hipótese da escrita silábica sem valor e o registro de números até 10 e, no Infantil II (crianças de 5 anos de idade), a escrita silábica com valor e o registro até 30, se nos documentos normativos há orientação de escrita espontânea e não se encontra a exigência de escrita dos números?

O PPP 2022, da unidade escolar pesquisada, em sua missão, tem como meta “cuidar e educar crianças com prazer e seriedade” (PPP, 2022, p.16), embasado pelos direitos de aprendizagem da BNCC (Brasil, 2018a), valorizando a criança em sua singularidade, possibilitando ações educativas que “possibilitem a formação de cidadãos críticos e responsáveis, cientes de seus deveres e direitos” (PPP, 2022

p.16). Traz citações de Lino de Macedo e Jean Piaget, mas não as contextualiza dentro da proposta.

O modelo de currículo adotado pela escola, de acordo com o PPP (2022), é algo “interessante e significativo para o educando, no qual tenha participação ativa, estimulando-os a pensar e agir” (PPP, 2022, p.18), elaborado a partir das necessidades da comunidade.

O documento informa priorizar o “desenvolvimento de cada educando estabelecendo estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer” (PPP, 2022 p.19), esta orientação aponta para uma dissonância entre o que se preconiza no PPP da unidade escolar e a realidade percebida pelos professores apresentada nos excertos acima.

Ao se analisar o currículo de Praia Grande (Praia Grande, 2022a), observou-se que seu texto aponta para uma concepção de valores que incluem integração, dinamismo, colaboração, contemporaneidade, pluralidade, protagonismo, caráter norteador, flexibilidade, educação integral (que não se confunde com educação de tempo integral), com aspecto centralizador (que assegure a aprendizagem de acordo com a legislação em vigor, de modo a garantir uma educação pública de qualidade e equidade) sugerindo “um convite à diversidade e à quebra de paradigma do currículo inflexível e fragmentado” (Praia Grande, 2022a, p.07) em uma proposta que não cobra apenas conteúdos, mas que reconhece a importância de diálogos e metodologias diversificadas, desenvolvidas *sempre que possível* de acordo com a realidade da escola.

O currículo de Praia Grande compartilha dos conceitos de Educação Integral da BNCC e se diz “um documento acessível, democrático e integrador” (*ibidem*, p.10).

Na parte referente especificamente ao currículo da Educação Infantil, apresenta um item dedicado ao brincar, onde são citados os documentos que norteiam a Educação Infantil brasileira (Constituição Federal de 1988; LDB, RCNEI, Marco Legal para a Primeira Infância e BNCC) nos quais o direito de a criança brincar está previsto. O currículo informa perceber o brincar como “essencial para o processo de ensino aprendizagem, promovendo melhores condições para o desenvolvimento

integral do ser humano” (Praia Grande, 2022a). Traz citação da BNCC sobre a necessidade de a criança brincar cotidianamente, aponta os benefícios do brincar como a socialização,

> atenção, a memória, a imitação, a imaginação além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração. Através da brincadeira, as crianças ultrapassam a realidade, transformando-a através da imaginação. Desta forma, expressam o que teriam dificuldades em realizar através do uso de palavras (Praia Grande, 2022a, p.47).

Finaliza o item, reforçando o brincar como um direito da criança a ser garantido e colocando que as brincadeiras devem estar presentes na rotina, para que a criança possa se desenvolver de “forma plena e prazerosa” (*ibidem*, p.48).

O currículo da Educação Infantil de Praia Grande é referenciado em habilidades, e é quase que totalmente baseado na BNCC, cita os direitos de aprendizagem (Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se) e os campos de experiências são introduzidos a partir de uma proposta lúdica, onde o jogo e a brincadeira são referenciados baseados na BNCC e por autores como Jean Piaget, João Batista Freire, Lev Vygotsky, Amarílis Coelho Coragem, Elvira de Souza Lima.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do documento seguem o mesmo modelo organizacional e estrutural da BNCC, porém, ao lado dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, há uma nova coluna onde o município insere suas expectativas de aprendizagem, e nesta coluna, foram inseridos entre outras expectativas, dois itens, um no campo de experiência Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação, no qual espera-se da criança “produzir escrita ao final do ano letivo” (Praia Grande, 2022a, p.78), no Infantil I, silábico sem valor e no Infantil II, silábico com valor. No Campo de Experiência Espaço, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações, espera-se da criança “registrar quantidades por números” (*ibidem*, p.81) até 10 no Infantil I e até 30 no Infantil II.

Estes dois itens tornaram-se todo o currículo, uma vez que estas são estas as metas que os professores citam no início do item e faz com que o “discurso” que o

currículo traz sobre “oferecer inúmeras atividades que favoreçam os jogos de faz de conta e brincadeiras nas quais as crianças simbolizam os diferentes papéis, compreendem-se que a interação é uma oportunidade privilegiada para o desenvolvimento da infância” (*ibidem*, p.66), acabe sendo esquecido, como observa a professora Borboleta (6º Encontro).

> O sistema, minha filha, simplesmente. Porque nós temos metas e essas metas tiram um pouco a liberdade do brincar, e muitas vezes, quando a gente direciona o brincar, aos olhos de muitos, “ah ela está enrolando, ela está matando aula”. É isso.

Mas quem é este sistema que não aceita o brincar e obriga o professor a cumprir metas, de onde surge esta obrigatoriedade de alfabetizar se o currículo do município e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola se apresentam como documentos que valorizam o brincar, o jogo e as atividades lúdica? Seriam os prefeitos, que desconhecendo as especificidades da criança pequena, fazem cobranças sobre seu desenvolvimento que não condizem com a realidade e a necessidade da criança pequena? Seriam os gestores da Secretaria de Educação, que querem apresentar bons índices, seguindo a lógica produtivista da escola de Ensino Fundamental?

Infelizmente, este não é um problema exclusivo do município pesquisado, como descrito no item 1.4; foi observado que as pesquisas de Nunes (2012), Almeida (2015), Carmo (2019), Freitas (2014), Martins (2019), Souza (2021) indicavam as pressões das SMEs para o processo de alfabetização da criança (leitura e escrita), apesar de o brincar constar nos documentos oficiais dos municípios pesquisados.

Kuhlmann Jr. (2011) identificou em publicação da Coordenadoria de Educação Infantil do MEC[138], que em diversos estados e capitais, a ênfase das atividades na pré-escola estavam na alfabetização e na antecipação da escolaridade, com a desvalorização do brincar e do jogo e a desconsideração do universo cultural infantil,

[138] Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil*: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília. MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996 (Kuhlmann Jr, 2011, p. 191, grifo do autor).

fato também observado nas pesquisas de Oliveira (2012), Mello (2015), Martins e Carvalho (2020).

Essa dissonância entre o PPP, o currículo e as cobranças para a alfabetização presentes nas falas dos professores são observadas por Gobbato (2019, p. 74) ao denunciar que

> apesar desse esforço da área (*políticas contemporâneas e na perspectiva da Pedagogia da Infância*), mesmo com a identidade pedagógica que se configura nas legislações e nos documentos orientadores, em muitas instituições, as crianças seguem atendidas cotidianamente em práticas que não condizem com tais conquistas, que desconsideram sua participação e assemelham-se a arranjos didáticos voltados às especificidades de outras etapas educacionais. Ainda, há crianças pequenas imersas em instituições com arranjos "alternativos" ou didáticas prescritivas, nas quais carecem os elementos pedagógicos respeitosos das infâncias (grifo meu).

Uma vez que o objetivo da Educação Infantil não é a escrita de letras e números, sistema que possui um currículo que se diz humanizador e que busca o desenvolvimento integral da criança, deveria criar possibilidades para o seu desenvolvimento e não limitar o aprendizado as habilidades de leitura, escrita e reconhecimento de números, supervalorizando a dimensão intelectual em detrimento do brincar (Oliveira, 2012), do diálogo, da escuta, do estímulo a curiosidade.

Mello (2015) coloca que, ao invés de se antecipar o processo de escolarização, encurtando sua infância, é necessário que sejam aperfeiçoados métodos educativos e o conteúdo de modo a assegurar o desenvolvimento da criança, porém, as políticas públicas andam em descompasso com as especificidades da EI, e é esta dissonância que obriga os professores a buscarem metas e fazeres sem colocá-lo em uma dinâmica de pensar e refletir, e que tem deixado os professores inseguros sobre sua prática, que de um lado sentem a necessidade de reconhecer a criança e suas especificidades e por outro são pressionados pelo sistema que mantém a escola.

O professor não escolhe o lugar que ele desempenha na escola, ele é escolhido pelas circunstâncias (Sacristán, 1998). Muitas vezes, se diz que o professor não faz, mas, sim, ele faz, dentro do que ele pode fazer, uma vez que a pressão que o sistema

faz sobre o professor talvez seja o que provoque essa educação sem sentido, tanto para as crianças como para os professores.

E esta educação sem sentido também se reflete nas formações continuadas.

Mas, como os professores resistem a esta dissonância entre o as metas, uma formação que não condiz com a prática e o brincar? Quais resistências existem dentro da escola para que o brincar possa ser uma *prática pedagógica*?

7.3 O *brincar pedagógico*: espaço/tempo de resistências.

As discussões e reflexões realizadas durante a PAPe, possibilitaram aos professores trazer questões que percebem afetar as possibilidades de que o brincar acontecesse na escola, entre elas, a que mais se destacou foi a resistência em torno dos processos de alfabetização da criança, onde há tanto a resistência do professor que acredita no brincar como uma possibilidade de desenvolvimento, como o professor que resiste ao brincar.

Os professores não enfrentam apenas as dissonâncias de um sistema que recai sobre a escola, se reproduz dentro dela e vai controlando e impedindo o professor de fazer tudo o que pode e levando-o a fazer aquilo que lhe é exigido, a pesquisa indicou que há uma resistência da família e da sociedade em relação ao brincar na escola em favor da alfabetização como discutido no item 3.2.

Esta pressão em favor da escrita de letras e números sentidas pelo professor e expressas anteriormente são percebidas ao observarem que

> às vezes, no primeiro dia de aula elas já chegam tirando o caderno, o estojo, querendo fazer lição (Cachinhos Dourados, 3º Encontro).
>
> Ah! Mas aqui também faz, no fundo, acabam te exigindo que a criança saiba alguma coisa, sabe? Escrevendo uma coisa. Aqui na Praia Grande a gente sabe que é assim. Muitas metas. Muitas (Girassol, 10º Encontro).
>
> Essa exigência da alfabetização não existe. A gente fala que não existe, mas, é cobrada em off, porque não tem. Mas a gestão da escola

> pede, porque a secretaria cobra da gestão. Toda a documentação que vem não é um diretor que cria (Sashimi, 10º Encontro).
>
> Esse aqui é o difícil, né? É porque diante das metas exigidas, você ou alfabetiza ou brinca. E ao final do ano, você tem que estar com as metas todas alinhadas. E o brincar fica onde? (Borboleta, 10º Encontro).
>
> Se você olhar só para o conteúdo, só para as cobranças e afazeres, não permitimos que eles brinquem. Não, isso eu não faço, não é só lição (Sorriso, 9º Encontro).
>
> Eles aprendem? Aprendem, porque são inteligentes. Com muito esforço, mas a que preço? Eles são adestrados, com certeza. Faça, não para ver... Você é cobrada (Sorriso, 10º Encontro).
>
> A gente espreme a criança, tem que fazer! (Espoleta 3º Encontro).

Mas, mesmo diante de tantas pressões e opressões, os professores resistem para que o brincar possa acontecer na escola.

7.3.1 Entre as metas e o brincar, como resiste o professor

O processo de alfabetização é um tema de grande discussão na Educação Infantil, alfabetizar ou não na pré-escola? Qual a idade correta para se iniciar o contato da criança com o processo de alfabetização? Brincar ou alfabetizar? Pestalozzi (1889, p.130, tradução livre, *apud* Adorno; Miguel, 2020), como visto no capítulo 2, coloca a necessidade de a criança saber se comunicar antes de saber ler e escrever, e o brincar é uma forma de comunicação da criança. Emília Ferreiro (*apud* Campos, 2009, p.38) pontua que

> assim como os objetivos da alfabetização do início da escola primária necessitam redefinir-se, também necessitam redefinir-se os objetivos da pré-escola com respeito à alfabetização. Não se trata, nesse nível, nem de adotar as práticas ruins da escola primária, seguindo este ou aquele método de ensinar a ler e escrever, nem de manter as crianças assepticamente afastadas de todo o contato com a língua escrita. Esta é uma falsa dicotomia que se expressa na famosa pergunta: deve se

> ensinar a ler e escrever na pré-escola ou não? Minha resposta é simples: não se deve ensinar, porém deve-se permitir que a criança aprenda.

E ao se permitir que a criança aprenda e aprender é criar possibilidades, ampliar vivências, subentende-se que este processo não acontece de forma impositiva, ele deve se desenvolver de modo a instigar a criança a querer conhecer, descobrir, uma vez que “destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação” (Freire, 2013, p.33) e para tal, é necessário que este movimento se inicie na criança pequena.

Porém, o que se observou na pesquisa realizada para esta tese, não foi um movimento de aprender, mas sim uma pressão para a alfabetização, um treinamento pelas letras e não uma formação para a leitura de mundo, fato observado também nas teses que compuseram o Estado da Questão, já citadas no item 1.4.

Esta cobrança pela alfabetização, observada durante a primeira etapa da pesquisa, realizada em 2022, foi sentida e relatada pelos professores, como observado no item 7.2.3 deste capítulo, quando se abordou as dissonâncias entre as legislações, o PPP, o Currículo e as solicitações da Secretaria de Educação, e nos excertos acima, mas neste momento, não havia tanta imposição para o processo de alfabetização e restrição ao brincar e ao brinquedo quanto na segunda etapa da pesquisa, realizada em 2024, como pode ser observado nas falas e diálogos quando o professor demonstra sua percepção e resistência às novas orientações que além de dificultarem o brincar, também tentam impedir o brinquedo da criança na escola.

> *[Diálogo reflexivo entre a pesquisadora e professores participantes da pesquisa, desenvolvido no 10º Encontro]*
>
> **Silvia**: O brincar só pode acontecer nas sexta-feira, se as metas forem alcançadas nos outros dias (leitura de uma das observações da primeira etapa).
>
> **Sorriso**: Até acabou isso, tadinhos. Não, eles brincam, a minha sala brinca, mas não é como antes, como a gente fazia. Entendeu? Mas brincam, eu deixo todo dia, no final da minha aula, uma hora antes, é brincar mesmo. Eu deixo eles ficarem à vontade no brinquedinho.

Borboleta: E outra coisa também é que o brincar nas escolas está se tornando, tanto para os pais quanto para o sistema uma maneira de não desenvolver o aprendizado da criança. Porque você até monta uma brincadeira pedagógica, eles acham que aqui ela não está aprendendo nada, porque você coloca para as crianças brinquedos coloridos, de diversas cores, de diferentes tamanhos. Você está trabalhando uma matemática incrível, você está trabalhando as cores, nomear as cores.

Pipoca: Diante das situações, elas propõem, mas eu não vejo uma situação igual nós fazíamos antigamente. Veio, um comunicado, dizendo o que se acontecer, se a criança perder o brinquedo, o responsável é a equipe gestora. Então, em relação a isso, a gente também fica com medo e receoso, porque você vai responder por uma situação que às vezes não dá. Então assim, a equipe preferiu não. Eu fui contra, mas nem sempre a gente com uma voz só é ouvido. Então, assim, continuamos com a sexta maluca, mas perante as situações de objetos diferenciados na escola, situações desse tipo, é preferível permanecer com o que nós já temos na unidade. Aí, é claro, uma proposta que o professor tenha de um projeto diferenciado, já dá uma murchada, já dá uma quebrada, não é a mesma coisa. E aí...desanima. [...] A gente continuou com a sexta maluca. A sexta do brinquedo, a sexta... Eu fui podada. Por conta de diferentes situações que aconteceram na rede, por conta de brinquedos que levavam para escola, por conta de situações de ouvidorias e afins, e aí... se acontecer qualquer situação perante um pedido nosso, por exemplo: dia do brinquedo, você pode trazer o seu brinquedo de apego e acontece alguma coisa. A gente não teria um respaldo de escola, a gente teria que responder. Você foi o responsável por aquilo, você que vai responder. É difícil.

[Reflexões desenvolvidas a partir de uma constatação feita pela pesquisadora, referente a 1ª etapa da pesquisa - excertos do 10º, 11º e 12º encontros]

Silvia*:* a rotina, o caderno, a folha, fazem com que a brincadeira seja deixada apenas para o momento em que é exigido pela escola, ou seja, a sexta-feira.

Beija-Flor: não é mais.

Lua: a [...] falou pra mim que a chefe falou verbalmente. Eu falei, quando ela mandar em papel, eu obedeço. Eu quero ver ela ter peito pra colocar em papel que a gente não pode brincar. Ela disse que ia acabar com o trazer o brinquedo também de casa, mas que podia usar o nosso brinquedo e eu perguntei pra ela: aonde está o brinquedo da escola? Que brinquedo da escola tem?

> **Valentina**: É o nosso.
>
> **Lua**: Falei pra ela, eu estou aqui há 21 anos e eu nunca vi chegar uma remessa de brinquedo. O que eu vejo chegar é uma remessa do Mercado Livre, do *Shoppee*, de monta-monta e coisas que a gente compra.
>
> **Valentina**: E eles precisam aprender a dividir, compartilhar. Eles não têm isso em casa, muitos são sozinhos.
>
> **Lua**: Foi o que eu expliquei pra ela. o projeto é justamente pra ele pegar o dele e ver outra criança brincando. O da escola ele não tem aquele apego.
>
> **Beija-Flor**: Senão ele vai crescer egoísta.
>
> **Lua**: É, acaba ficando no tradicional. E ainda escuto. “Eles brincam na creche, eles não precisam brincar na sala de aula”.
>
> **Beija-Flor**: E antigamente, no ano passado, era para desemparedar.
>
> **Serelepe**: A gente fica no estica encolhe.
>
> **Lua**: Não. Ah, não. Aqui não. A equipe também. A equipe agora diz que não pode brinquedo. Senão a gente não vai fazer nada na sexta-feira.
>
> **Serelepe**: o próprio sistema educacional não enxerga o brincar educativo.

As falas dos professores descritas acima, trazem a percepção de seu sentimento da opressão sentida pelas novas determinações, que dificultam que o brincar aconteça na escola, a cobranças por conteúdo; a falta de brinquedos fornecidos pela escola que acabam sendo comprados pelos professores; as mudanças de olhar para o brincar que antes acontecia às sextas-feiras e que devido a novos orientações estão perdendo sua característica e a resistência do professor, ao se indignar com as situações que estão sendo postas e resistir mantendo o brincar pelo menos na sexta-feira.

Kishimoto (2001), em pesquisa em escolas de Educação Infantil, observou que os brinquedos destinados a atividades simbólicas, de construção e de socialização, são os menos encontrados nas escolas, o que indica que esta questão não é recente, assim como a compra de brinquedos por parte dos professores.

Diante da pressão para o cumprimento de metas o professor tenta manter o brincar em sala de aula, mas com uma estratégia, que é percebida por pesquisadores do brincar, como um brincar transformado em trabalho, sendo descaracterizado por não ser de livre escolha da criança e priorizar o produto, os resultados, a aprendizagem (Kishimoto, 2010), ou um “jogo-isca”, que captura o jogador incauto por meio do disfarce do ensino e da aprendizagem” (Fortuna, 2018, p.59).

> Quando eu dou uma brincadeira dirigida é com jogos de alfabetização ou relacionado a uma lição, olha, quem acertar, quem conseguir fazer toda a lição, marca ponto para o seu time. Então tem um objetivo, é fazer com que eles andem rápido na lição para eu passar mais outra, coitados. [...] A primeira fase é vocês tentarem ler as palavrinhas que eu vou colocar hoje na lousa, por exemplo. Agora a segunda fase é vocês copiarem no caderno as palavrinhas. A terceira, olha a terceira, agora é fazer a lição da apostila! Coitados!! Eles vão, olha, fulana, já mudou de fase! [...]E eles querem terminar aquela fase logo. Olha onde vai a criatividade e a loucura da professora para ganhar atenção e fazer com que as crianças aprendam. Isso, sem querer, querendo não é sempre que eu uso esse método, às vezes eu deixo eles brincarem um pouquinho livremente. [...] Então a gente tem que usar muito da criatividade, para brincar com o objetivo, mas às vezes, a gente deixa eles serem um pouco criança também, deixa eles brincarem um pouco livre, sem direcionamento (Cachinhos Dourados, 10º Encontro).

> Eu tenho um jogo da memória, eles aprendem muito mais o jogo da memória do que eu falando da lousa. [...] Mesmo que você faça o quebra-cabeça com o BO, CO, ele já entende que forma as palavras. É muito bom, muito bom e dá muito certo. Não é obrigado. Eles saem todos felizes. “Professora, vamos jogar de novo?” Vamos jogar, na outra aula a gente joga. Então, dá uma atividade para eles aprenderem as letras, mas o jogo é o que mais atrai. Então, eles saem satisfeitos, gostam, é divertido e é bom (Vitória-Régia, 10º Encontro).

> Eu fiz duas filas que tinha que correr. [...] Por que eu tinha trinta minutos ou quarenta minutos? Eu não lembro, eu tenho que ver lá os meus horários. Eu fazia o planejamento e eu tinha o tempo lá que me davam. Tinha muita coisa, realmente tinha muita coisa. Tinha muita coisa pedagógica que eu tinha que dar. Eu dava coisas para coordenação motora, eles faziam sala de aula, cada uma na sua mesa. Eu levava areia colorida, mas, é diferente de brincar. Brincar, querer brincar. Todos usavam areia colorida para fazer o alfabeto, os numerais, formas geométricas. Mas não era brincar (Sashimi, 10º Encontro).

O professor possui a consciência dos diferentes modos de brincar e acredita que não está brincando, mas observa-se nos relatos características do brincar presentes no momento, será que estas atividades propostas pelos professores não podem ser um modo de brincar?

Concordo com as observações de Fortuna (2018) e Kishimoto (2011b) acima expostas sobre a utilização do brincar e a perda de suas características, entretanto, diante da falta de tempo para que o brincar aconteça na sala de aula; diante da falta de espaços adequados, penso: como se espera que seja uma o posicionamento do professor em aula? Freinet defendia que o ambiente da sala de aula deveria ser prazeroso, cooperativo, com atividades lúdicas e vejo os professores tentando fazer esse movimento em sala de aula, e neste ponto, adentro em uma questão didática, na qual, um momento que poderia ser rígido, realizado de modo tradicional, transforma-se em um momento de discussão, de integração da turma, de prazer, de possibilidades de criatividade, de brincar.

> Então a gente tem que fazer caras e bocas mesmo, fazer umas loucuras dentro da sala para atingir a nossa meta, que é fazer com que a criança aprenda, mas precisa ser de uma forma leve, agradável, prazerosa, onde a gente consiga tirar o sorriso da criança (Cachinhos Dourados, 10º Encontro).

Trazer alegria para a sala de aula, o bom humor, é importante para melhorar “as capacidades de solução de problemas e processo criativo” (Frazzetto, 2014, p.195). Assim, a capacidade de diminuição dos medos, o aumento do humor e da alegria na sala de aula, podem contribuir para se “criar uma atmosfera de abertura” (hooks, 2020, p.120), como uma força mediadora, capaz de possibilitar o desenvolvimento de uma sala de aula forte, uma comunidade, onde o diálogo e a escuta são possíveis, um local de aprendizagens, uma vez que “quando colocamos a mente em modo “risada”, passamos do lado esquerdo do cérebro para o lado direito, criando um espaço totalmente novo para pensar e sonhar, para criar grandes ideias” (*ibidem*, p.124) e este é o motor que gera a criatividade, a imaginação, a curiosidade, motivação e pode tornar a escola um local mais agradável para a criança.

A pesquisa de Nunes (2012) aponta a perspectiva de que a criança vive em um paradoxo onde ao mesmo tempo que gosta de ir à escola, tem atitudes que

demonstram seu desagrado e esta percepção trouxe lembranças da chegada da criança na escola, principalmente nos primeiros dias de aula, onde choros e tristezas são a formas marcantes deste momento. Uma grande parte das crianças, ao entrar na escola, no início do ano, o faz chorando, não apenas na Educação Infantil, mas também nos primeiros anos do Ensino Fundamental, principalmente o 1º e 2º ano, nos anos seguintes o que se observa, para muitos, é o ir à escola como obrigação.

Me permito falar desta forma, pois, como professora de Educação Física da Educação Básica, de escolas públicas há muitos anos, sempre pergunto as minhas crianças do Ensino Fundamental como se sentem na escola e, com frequência, a resposta é que eles não gostariam de ali estar, pois, tem que ficar muito tempo sentados, sentem saudades da mãe (responsável), querem brincar com seus brinquedos e, atualmente, reclamam de não poder mexer no celular na escola. Falam que a escola é chata. Alguns professores chegam a relatar que nos dias de Educação Física a sala de aula fica mais cheia pois eles têm motivação para vir à escola.

A observação da rotina da escola permitiu perceber que há casos em que no primeiro dia a criança entra feliz e no dia seguinte não quer voltar. O que acontece que leva a criança a esta resistência à escola? Um local onde há, ou deveria haver, crianças para brincar, para se socializar, espaços para descobrir, para acessar um mundo possibilidades, mas parece que a criança não percebe isso na escola.

Como na imagem de Frato, que encerra o item 3.2, a criança na escola é um corpo a ser domado, docilizado, normalizado, normatizado, onde o ser criança é enxergado como uma estratégia de sobrevivência dada a impossibilidade de se fazer o brincar na escola, uma vez que diante de toda a opressão que o professor recebe em seu fazer, procurar alternativas para que este momento seja dinâmico e prazeroso, com possibilidade de movimentação, significativo, com a presença do dialógico e da escuta, com possibilidade de expressão e alegria, fatores que são importantes para o desenvolvimento do intelecto, do processo criativo e da cognição, como visto no item 3.1.1 ao se estudar as relações entre neurociências, aprendizagens e o brincar.

E, neste ponto, surge mais uma dissonância entre os que defendem o brincar apenas com a presença do brincar livre na escola e o brincar que pode acontecer também na sala de aula, que se desenvolve por meio de uma aula lúdica, que, como

apresentado no item 4.2, que é diferente do brincar em casa, em uma clínica de psicologia ou em um *setting* psicopedagógico. Também há de se pensar que a escola é um local onde a criança irá se apropriar de uma cultura, de novos conhecimentos e aqui volto a Mak (2019, p.57) ao dizer que “a criança não aprende do nada, ela aprende com a intervenção de um adulto” e como deve ser esta intervenção do adulto: uma prática rígida, engessada, uma educação bancária? Ou uma aula que, apesar de trazer em seu bojo conceitos que precisam ser reavaliados dentro do currículo da Educação Infantil, possibilita ao professor uma prática mais significativa para as crianças, que as desperte e as retire da imobilidade e do silêncio?

Vejo aqui uma resistência do professor, que mesmo diante de toda a restrição ao brincar que se encontra na escola e as pressões pela alfabetização, em uma tentativa de fuga do controle e da regulação, consegue, nos mínimos espaços, trazer o brincar para dentro de sua sala de aula.

Mas não foram apenas as cobranças pela alfabetização precoce que foram observadas pelos professores como resistências para que o brincar acontecesse na escola. Outros aspectos também se evidenciam.

7.3.2 Outras resistências que dificultam que o brincar aconteça na escola

- **O barulho**

> Aqui na escola não pode gritar, atrapalha (Pimentinha, 2º Encontro).
>
> Não pode correr nem gritar que atrapalha a escola. Passar aqui na Secretaria. Nem respirar (Lua, 10º Encontro).
>
> Aí ela vinha me perguntar: “eles não podem falar mais baixo?” Não dá né Gente?! São crianças, como que eu faço isso? (Girassol, 10º Encontro).
>
> O problema era a sala de aula do lado. Aí fazia o quê? Barulho. O professor ficava maluco. Quando eu via fechando o vidro eu pensava:

estou atrapalhando. Eu queria fazer em outro lugar, só que o outro dava eco. Fica difícil (Sashimi, 10º Encontro).

- **Os machucados durante o brincar**

Isso daqui é perfeito: “a criança tem que ir limpa e arrumada para casa, não pode se machucar”. Hoje em dia, não pode ter um machucadinho, uma mordida, um nada. Não pode acontecer nada com eles. Nada, que a mãe já vem e não entende que faz parte do desenvolvimento (Girassol, 10º Encontro - durante a reflexão sobre a primeira etapa da pesquisa).

Eu acho que muita coisa mudou, não pode um ralado, não pode não. Eu entendo um pouco, o lado da professora, porque vai levar uma bronca, por que, como assim?! Você não viu meu filho? Então por isso ele se machucou. Será que foi assim mesmo? (Sashimi, 10º Encontro).

Eu acho que não é só inteligência, é também experimentação, a criança precisa vivenciar. Hoje em dia uma criança não pode nem ralar um joelho. É algo visto como um absurdo a criança se ralar (Amarelinha, 10º Encontro).

O brincar na sala de aula é o brincar adaptado, quieto no canto sem muito movimento. Tem jogos para que fiquem sentados, com medo deles se machucarem, de causar algum problema (Cachinhos Dourados, 12º Encontro).

[Diálogo reflexivo entre três professores, desenvolvido no 10º Encontro)]

Amarelinha: Agora eles não têm mais a sexta-feira, não tem mais o parque, e eles aqui estão sozinhos nessa parada.

Sorriso: Não tem parque, porque tem que ter cuidado, porque não querem ocorrência pra criança não se machucar. Isso não pode existir, gente! Se tiver ocorrência, e se a criança der uma topadinha?

Borboleta: Você caía, estava brincando, estava quente, levantava e brincava. Quando parava... e eles colocam que esses machucados fazem parte do desenvolvimento. Olha, aqui cabe aquela música: e quando a gente quer crescer... Não, como é que é essa música? Porque um joelho ralado dói bem menos que um coração partido. Não é?!

- **A tecnologia/o uso do celular**

> Se é que brincam, né? O celular não deixa (Borboleta, 2º encontro).

> Os alunos fizeram uma lista de coisas favoritas: o celular foi o primeiro colocado (Cachinhos Dourados, 2º Encontro).

> Eles querem aquela coisa de correr, além da interação. Eu fico pensando, até quando não é aquela coisa que a gente falou de correr, de brincar, de pular, de estar lá não sei onde. Que a gente fazia e que eles não fazem. Mas depois eu fiquei pensando que a maioria, aqui, mora em casa. Será que a casa não tem um espaço bem maior do que um apartamento? Será que eles não têm isso? Será que é só celular? (Sashimi, 4º Encontro).

> Isso tudo eu acho que faz parte desse brincar também, essa brincadeira que se mexe, que vai, que constrói, que brinca de casinha e eles vão aprendendo coisas que o celular não te dá isso. [...] Eu vi uma pesquisa, [...], não sei quantas crianças sabem mexer no *smartphone*, tantas outras sabem nadar e aí vai, e somente 6% sabem amarrar o tênis. Isso tudo eu acho que faz parte desse brincar também, essa brincadeira que se mexe, que vai, que constrói, que brinca de casinha e eles vão aprendendo coisas que o celular não te dá isso. O aparelho eletrônico não te dá isso. E tudo isso faz muita falta (Dora, 5º Encontro).

> É importante saber tecnologia, é excelente, é o futuro, ou melhor, é o hoje. Mas é na brincadeira que você desenvolve muitas habilidades. Ao negar o universo simbólico do brincar você está negando a trajetória do desenvolvimento humano na sua inserção cultural. Então quando você nega o direito à brincadeira, a cultura [...]. A tecnologia vem para somar, mas a gente tem que proporcionar a eles o momento do brincar (Espoleta, 6º Encontro).

> Eu já gostava das brincadeiras tradicionais e hoje em dia eu sei que eu vou colocar em prática, sei que eles vão aceitar e sei que eles vão gostar. Tiro a criança da tecnologia um pouquinho e trago ela para o mundo real, o mundo pé no chão. Criar anticorpos faz bem (Espoleta, 8º Encontro).

> Eles estão tão condicionados ao celular e aos tablets que tão perdendo o gosto pelo brincar de verdade (Borboleta, 9º Encontro).

> Tem menina que fica na fila dançando *Tik-Tok*. O que essas meninas estão fazendo? Estão com o *Tik-Tok* na cabeça. Os pais não dão uma direção. Olha, assiste isso aqui. Porque tem muito *site* bom, que ensina, mas eles não têm sono. Não dorme o tanto de horas que é para dormir. [...] Aí quando chega aqui, está com sono, não rende na escola. Está cansada, irritada, fica cansada, fica irritada. Já vem

chorando. O que adianta vir para a escola? Ela deita na cadeira e dorme. Eu vou acordar e ela vai fazer o quê? Não vai fazer nada, não vai aprender nada (Vitória-Régia, 10º Encontro).

Eu tenho uma aluna de quatro anos que quando a tia busca na porta, a primeira coisa que ela faz é tomar o celular (Borboleta, 10º encontro).

Eu tenho dois alunos que não estão alfabéticos, de vinte e duas crianças. Hoje eu dei uma atividade para eles fazerem uma lista de coisas favoritas. Um colocou celular (Cachinhos Dourados, 10º Encontro).

Então se os pais não cuidarem, eles não vão ter memória afetiva lá na frente. Por quê? Porque eles estão ali atrelados só àquela tela (Borboleta, 11º Encontro).

É para a criança ir quieta, já olhando no celular. E os pais acham uma graça. Eles acham lindo. É o máximo. Ah, ele tão pequenininho já mexe no celular! Onde que você deu o celular? (Sol, 11º Encontro).

Isso, de exposição demasiada de telas, especialmente a do celular. Tem uma reclamação que os alunos não aprendem, não assimilam porque eles dormem a aula toda, mas quem deixa exposto ao celular é a professora? Então, é complicado e vem para a gente. E correlacionando com o brincar, atrapalha a criatividade da criança, assimilação, criatividade, socialização (Serelepe, 10º Encontro).

O próprio meio digital, é um brincar mais isolado [...]. O próprio brincar era mais atrelado ao movimento, tínhamos mais espaço, talvez mais segurança. Hoje é o digital e tu brinca sentado (Serelepe, 12º Encontro).

- **O excesso de crianças por sala de aula, regulares e inclusões.**

Porque é gostoso você sair e brincar. Só que às vezes eu penso duas vezes e a quantidade alunos é um agravante (Sorriso, 6º Encontro).

Eu tenho quatro autistas na minha sala, quatro laudados (Vitória - Régia, 10º Encontro).

Então, a gente tem na lista, graças a Deus, tem 20 e poucos, mas a gente sabe que tem sala que tem 30. Uma criança de cinco anos, você trabalha como, com 30? Até a proposta é diferente. Eu tenho três autistas, cada um com sua peculiaridade (Lua, 10º Encontro).

(*A quantidade de alunos de inclusão por sala*) É algo que a SEDUC deveria começar a rever. Ou faz mais sala, porque teria que ser um por sala mesmo, como era antigamente. Agora, é um monte de criança

> onde não tem como dar conta, gente. Essa parte é triste (Sorriso, 10º Encontro).
>
> Eu estou sentindo uma dificuldade, eu não sentia tanto, mas eu senti agora que eu acho que tem mais, são três ou quatro por sala, só que eu pego nove salas. Aí é nove vezes três. É muita criança, e eu não tenho como, às vezes, eu penso em uma, mas aí tem a necessidade, são 20 crianças, pelo menos 20 por baixo, é assim que eu tenho que me lembrar ao planejar (Amarelinha, 10º Encontro).
>
> *[Diálogo reflexivo entre a pesquisadora e participantes, desenvolvido no 10º Encontro]*
>
> **Silvia**: Mas vocês conseguem brincar ainda hoje?
>
> **Lua**: Muito raro. Eu? Com 25?
>
> **Beija-Flor**: Brincadeira, o quê, com regras?

Estas resistências para que o brincar aconteça na escola surgiram, ou ganharam força, na segunda etapa da pesquisa e não poderiam deixar de ser denunciadas, mas não foram analisadas nesta tese, não por falta de importância, mas por tempo/espaço, uma vez que suas análises tomariam um tempo que, neste momento, se encontra escasso em virtude dos prazos para finalização do texto e de espaço pois acrescentariam ainda mais páginas ao texto que já possui um número adiantado de páginas, mas que podem se tornar objeto de estudo em artigos e apresentações de trabalhos em eventos.

E diante de dissonâncias e resistências, quais as possibilidades de o brincar ser uma prática pedagógica?

7.4 O *brincar pedagógico*: espaço/tempo de possibilidades

A metodologia adotada para esta pesquisadora foi a Pesquisa-ação Pedagógica, a PAPe, que, conforme anunciado por Franco (2016a), ao assumir este modo de pesquisa, a expectativa era desenvolver um processo formativo, junto com

os professores, que me possibilitasse compreender como concebem o brincar em suas práticas pedagógicas, com crianças que frequentam a pré-escola, e identificar as condições necessárias para que o brincar aconteça nas escolas, como princípio pedagógico, e, ao mesmo tempo, que possibilitasse a eles ressignificar as compreensões dos professores participantes da pesquisa sobre o brincar como prática pedagógica na EI, com crianças de 4 e 5 anos de idade.

Esta modalidade de pesquisa se faz importante por possibilitar que o professor reflita sobre a conexão entre a teoria e a prática, uma vez que tanto na formação inicial, como na formação continuada essa relação não é bem definida, como apresentado no capítulo 4, e o brincar que é um tema pouco ou quase nada aprofundado, deste modo, a PAPe possibilitou que esta relação acontecesse e o professor pudesse ter um embasamento teórico aprofundado sobre o tema.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, ao começarem a observar as crianças brincando e refletir sobre suas práticas, os professores começaram a perceber as possibilidades do brincar.

7.4.1 *O brincar pedagógico: espaço/tempo de aprendizagem para a criança*

Durante o percurso da PAPe, as discussões e reflexões em muitos momentos se voltaram para a observação da criança e, para isso, algumas questões foram lançadas aos professores no intuito de provocar a reflexão e a observação da criança brincando, o que muitas vezes acabava sendo deixado de lado diante de outros afazeres que o professor julgava mais importantes e necessários.

Ao lançar as perguntas: *o que observaram/chamou a atenção enquanto eles brincavam?* (4º Encontro). *O que além da socialização e da criatividade pode ser observado enquanto as crianças brincam?* (5º Encontro), viabilizei a possibilidade de os professores serem instigados a olhar para a criança brincando e, a partir destas questões, começaram a trazer diferentes possibilidades que o brincar poderia trazer para a criança. Das quais se destacaram:

- **Aprender a negociar, o diálogo**

> Os meus são mais adultos, imitam o papel da mãe e do pai na brincadeira. Com a eleição, eu os filmei discutindo porque uma falava que o Lula já estava na frente que ia ganhar e a outra falava que não, que era o Bolsonaro, e aí, uma quase batia na outra porque o Bolsonaro é ladrão, o Bolsonaro roubou. A criança estava nervosa, querendo ir para cima. Eles estão imitando o pai e a mãe. E ela discutia com a outra. A brincadeira virou uma discussão política. Então eu conversei com eles, baseada nas informações que a gente tem, sem colocar a minha opinião. Eu disse que não era para discutir, não era para brigar, cada um tem o direito de escolher o que lhe é adequado. Foi muito engraçado o jeito que elas se comportaram (Beija-Flor, 4º Encontro).
>
> Na turma da tarde eles são menores, então eles têm muito problema de sociabilização em certos momentos. Eles não são muito difíceis de dividir, então eu tenho que fazer toda uma intervenção. Um trabalho de conversar com eles porque são um pouco egoístas, nessa parte do brinquedo. Eles brincam entre eles, mas daqui a pouco um reclama porque o outro pegou o brinquedo. Tem casos de alguns que até já vai entregando quando o colega começa a reclamar (Espoleta, 4º Encontro).
>
> Tem hora que tem o “arranca rabo” e eu fico só olhando como eles vão se resolver e resolvem. Eu só pergunto “já resolveu?” E eles respondem “já”. Eles têm que aprender isso. É através do diálogo que eles aprendem as coisas. O diálogo para a resolução de problemas (Sorriso, 5º Encontro).
>
> Tem sempre aquele que esquece e eu peço para compartilhar. Mas tem alguns que têm dificuldade em dividir. É um trabalho de pouquinho em pouquinho (Sashimi, 6º Encontro).
>
> Não, às vezes, nessa questão dos conflitos, às vezes deixo eles tentarem resolver um pouquinho, mas eu vejo que não está dando certo, aí eu falo: “olha, vai lá e responde assim, assim e assado”. Para eles aprenderem a dar respostas. Não são respostas malcriadas, mas para dizer, olha, tem uma duplinha na minha sala que são duas meninas, que elas se amam, mas daqui a pouco estão brigando, “tretando” uma com a outra. E elas vêm reclamar para mim. Eu falo assim, olha, responde assim, assim, assado. Fala assim, se você continuar falando desse jeito, eu vou sair de perto e vou sentar com outra amiga. Aí elas pegam e vão dar essa resposta para a amiga. Então é isso que tem que pegar e ir ensinado, porque se eu, toda hora, intervir, falando, ah, não! É assim que faz, eu tenho que ensiná-los também a dar as respostas e fortalecer o emocional deles. Ah, já que ela não quer ser sua amiga mais, então dá um tempo para ela, vai

sentar lá atrás, quando ela estiver mais calma e você ver que vale a pena voltar a ser amiga dela, você volta e senta. Então eles já estão vivendo esses conflitos (Cachinhos Dourados, 10º Encontro).

- **A resistência da criança**

E por quatro horas? Porque não é nada, não é nada, é o período. Às vezes se levanta só para ir ao banheiro. É a fuga. Eu costumo dizer que a fuga é o banheiro porque é o meio que eles têm que sair daqui. Se o professor não sair, o quê que eu vou fazer para ir lá fora? [...] Tem uns que a gente sabe que precisam disso. Tem uns que eu tiro da sala, elas (as professoras) até ficam bravas, eu sei que ficam, que falam, ela tirou, mas é porque eles precisam disso. Tem uns que precisam sim, gastar energia. Ele tem de ficar em pé, não se aguenta na cadeira. Ele é muito agitado? Não é, ele precisa gastar (Pipoca, 6º Encontro).

- **O brincar que ensina: a construção de conhecimento**

Ele está brincando e não está aprendendo? Ele está construindo conhecimento. Então, quando ele tem uma atitude negativa a gente mostra para ele que não é legal (Espoleta, 8º Encontro).

Brincar com a criança, porque ela aprende mais brincando do que executando no papel e na caneta (Cachinhos Dourados, 8º Encontro).

A gente tem que deixar a criança também participar desse processo de ensinar o colega, de ensinar a gente. Às vezes com o mesmo brinquedo, eles têm um olhar diferente, eles dão uma função diferente e é assim que a gente se enriquece. Eu acho interessante o brincar que constrói (Serelepe, 9º Encontro).

Eu tenho um jogo da memória, eles aprendem muito mais o jogo da memória do que eu falando da lousa (Vitória-Régia, 10º Encontro).

Vale lembrar que quando a criança brinca, ela aprende, ela aprende com os pares, ela estimula a coordenação motora quando ela ainda está no início do Infantil I. Eu recebi um aluno, agora no infantil 2, que é um bebezão que usa fralda, mal fala, mal segura no lápis, talvez seja um autista ou tem alguma outra questão. Está ainda em estudo, mas, eu percebo que ele mal sabe caminhar, ele caminha nas pontas dos pés, ele não corre direito, ele não sabe subir nos brinquedos. Então, tudo isso é trabalhado, passar por cima da linha, pisar por cima da corda. Tem várias atividades assim, que a gente tem que fazer com eles, coordenação motora com massinha, picar papel, fazer bolinha de papel, tudo isso, para depois introduzir a escrita, tudo isso faz parte do brincar também (Pimentinha, 12º Encontro).

- **O brincar que ensina: acalma a criança, ela aprende a esperar**

> Eles estão bem mais tranquilos, eles eram agitados, brigavam pelo brinquedo dos outros. Essa semana eles socializaram mais. [...] O Cauê[139] chegou na sala, depois da música e falou "nós cantamos a música do sapo, a gente não pode fazer a lagoa e o sapo na sala?" Eu falei: podem, só não pode se machucar. Peguei o TNT azul, fizemos a lagoa e eles saíram cantando e fazendo o som dos animais (Borboleta, 4º Encontro).
>
> E eles percebem que mimam o José, porque eles sabem que o José é diferente, então eles deixam o José fazer tudo. Eu falei, não, quando o José quer alguma coisa, se ele pegar sem pedir, você me avisa que a gente tem que ensinar o José a pedir, então ele quer vai o carrinho. José, se você quer o carrinho de alguém tu fala assim: eu quero brincar com o carrinho, por favor. Então ele fala: carrinho, por favor. Você tem que esperar o amigo falar sim, se ele falar não, você tem que esperar. Mas é assim, quando ele tem que esperar, ele já começa a chorar baixo. Espera que o amigo vai emprestar pra você. [...] ele tem que respeitar, ele tem que esperar. mas é muito gostoso, eu fiquei muito feliz de ver que assim, a turma abraçou, aceita (Sashimi, 5º Encontro).
>
> Nesses dias chuvosos, o não brincar, nossa, que falta que fez. Nossa, como eles estavam agitados (Serelepe, 5º Encontro).

- **O brincar que ensina: o respeito, aceitação, colaboração, convivência**

> O mais complicado é que eles têm dificuldade de relacionamento. Até acontece de brincar junto, mas aí acontece alguma coisa e o outro vira e "não quero mais brincar com você" e pronto, tira o brinquedo do colega (Dora, 4º Encontro).
>
> Eles nunca querem brincar com o brinquedo deles. Os meninos gostam de movimento [...]. As meninas são as comidinhas, elas gostam de ser dona de casa, a mãe. Elas imitam a família. Nós somos seres sociais (Vitória-Régia, 4º Encontro).
>
> Então eles são bem compreensivos nisso e já chegam falando "colega olha o que eu trouxe para a gente brincar". Eles estão bem mais unidos. Eles socializam bem mais o brinquedo. [...] Sexta-feira é o dia que a gente mais aproveita para observar e eles criam cada coisa. Tem hora que tem o "arranca rabo" e eu fico só olhando como eles vão se resolver e se resolvem. Eu só pergunto "já resolveu?" E eles respondem "já". Eles têm que aprender isso. É através do diálogo que

[139] Nome fictício

eles aprendem as coisas. O diálogo para a resolução de problemas (Sorriso, 5º Encontro).

A brincadeira magoou (*relatando o caso de uma aluna que chorou por causa da brincadeira*). Eu falei para ele que quando o amiguinho está brincando, é a vez dele, temos que aceitar e respeitar (Espoleta, 7º Encontro).

Querendo ou não, uma criança não brinca sozinha. Muitos são filhos únicos ou têm irmãos bem mais velhos. Então aqui é o lugar, aqui estão os amigos (Sorriso, 9º encontro).

Eu acho que não é só inteligência, é também experimentação, a criança precisa vivenciar. Hoje em dia uma criança não pode nem ralar um joelho. É algo visto como um absurdo a criança se ralar. Como assim? Faz parte! Para aprender a levantar, ela precisa cair (Amarelinha, 10º Encontro).

Estavam entendendo, interagindo, colaborando um com o outro, às vezes dava uma briga, porque uns queriam colocar as tampinhas do mesmo tamanho, outros queriam aleatório. Eu falei, não, você não pode brigar. Conversem, se resolvam, mas não pode brigar (Sashimi, 10º Encontro)

E uma outra coisa também, esse dia do brincar eu acho muito importante até para inclusão, que se afasta dos outros. Então eu achava muito legal também a inclusão. Ali, naquele momento, naquele dia, é o momento que eles acabavam se incluindo (Sorriso, 10º Encontro)

A frustração mesmo diante de uma brincadeira, é super saudável. Porque vai dar casca, vai dar estrutura, vai dar cabaço. A gente tá tirando o privilégio da criança se frustrar (Serelepe, 10º Encontro)

Escolhas e decisões e aceitar o não, o perder e ganhar (Pipoca, 10º Encontro).

Eles ficam sim, são participativos. Empolgação em fazer. Às vezes querem passar à frente do amigo e deixar eu, eu, eu, eu. Não querem esperar a vez deles. Criança é bem empolgada, é bem estimulante, tudo que eles veem, eles querem fazer. Então, sim, tem muita alegria nesse brincar deles, tanto livre, até no dirigido também (Girassol, 10º Encontro).

Mas às vezes é com esse objetivo, para que eles acordem, façam atividade. Porque às vezes quando ele vê o outro grupo avançando, conseguindo terminar a lição, aí a criança mesmo já se cobra. Nossa, eu preciso terminar, eu preciso fazer. Ai, você não está conseguindo?

Me ajuda, me ajuda. Ele pede ajuda, eu falo, ó fulaninho, vai lá ajudar agora seu amigo também (Cachinhos Dourados, 10º Encontro).

É porque depois do recreio, a gente fazia a fila, só que ele ficava assim, olhando para o teto, o céu. Mas, no brincar, aos poucos, ele foi se soltando. Eu lembro que ele começou a interagir mais com as crianças. Eu via ele brincando um pouquinho, assim, mas não foi da água para o vinho. Foi todo um processo, aos poucos, nas brincadeiras dirigidas, ele interagia. Nas brincadeiras livres, quando tinha o dia do brinquedo, eu não lembro se ele levava brinquedo, mas ele brincava (Sashimi, 10} Encontro).

Tinha nas brincadeiras, sempre tem. Principalmente as meninas, porque elas levavam os brinquedos. Elas usavam uma parte do armário dos fundos como se fosse um espaço da casa. Então elas colocavam fraldas, chupetas, não sei o que. Colocavam tudo ali no armário. Fingiam que era a casinha e o quartinho do bebê. Não, eu não quero ser a mãe. Eu quero ser a tia. Eu ia e dava briga. Não, eu quero ser a filha. Não, você já foi a filha, já não sei o que (Sashimi, 10º Encontro).

Então aprende primeiro na brincadeira. Ajudar o colega, eu não sei brincar com isso. Vai, ajuda, orienta assim, você não quer ajudar o coleguinha que ele não sabe brincar com isso aqui? (Vitória-Régia, 10º Encontro).

Uma melhora da socialização, empatia, resolução de conflitos, criatividade, autoconsciência lógica, autoestima, criatividade (Serelepe, 11º Encontro).

Deixa-se frustrar, senão as asas não ficam firmes e os voos não serão altos (Serelepe, 11º Encontro).

- **O brincar que permite: perceber os medos**

Eu tive uma criança que não quis brincar por medo de se expor, de perder. É uma criança que eu vou ter que olhar com mais atenção (Cachinhos Dourados, 6º Encontro).

Desafio. Tem criança que não consegue jogar por medo de errar (Lua, 6º Encontro).

Tem muitos que não vão para desafios por medo de errar e não conseguir (Pipoca, 6º Encontro).

Eu tive uma criança que não sabia subir na escada do parque, tinha medo. E ela era uma menina forte, mas eu tive que ajudar. Eu falei: Pai, você não deve levar ela para o parque para subir uma escada?

> [...] E agora, ela está no Infantil 2, ela estava no Infantil 1. Ela é expert em subir as escadas e descer. Aprendeu. Aprendeu, porque ela tinha medo. Com 4 ou 5 anos, não sabe subir uma escada! Então, quer dizer, não é só a escola que tem que dar o brincar. O brincar faz parte das regras e tudo, mas a família tem que ajudar. (Vitória-Régia, 10º encontro)

- **O que o brincar permite: conhecer as crianças**

> Uma coisa que me chamou muita atenção mesmo foi, como eles trocam fácil esse momento dos brinquedos por uma atividade, uma dinâmica, uma coisa mais agitada, como uma dança, dança das cadeiras, estátua, corre-cutia. Eles querem aquela coisa de correr, além da interação. Eu fico pensando, [...] será que a casa tem um espaço bem maior do que um apartamento? Será que eles não têm isso? Será que é só celular? (Sashimi, 4º Encontro).

> Em uma brincadeira eu percebi o quanto eles são competitivos. Com o passar da brincadeira, o instinto de competitividade veio e no final, a equipe que ganhou comemorou como se fosse uma partida de futebol e eles fossem os adultos jogando (Espoleta, 4º Encontro).

> O infantil é mais brincadeira, a gente está acostumada com fundamental e brincar mesmo com eles e assim eu recebi dois alunos que são meio agressivos, então comecei a observar mais as brincadeiras por causa dos dois. Por baixo dos panos eles tinham umas brincadeiras agressivas, então eu comecei a participar com eles e eles deram uma boa diminuída na agressividade (Sol, 5º Encontro).

> Duas meninas brincando de mãe e filha discutindo que a filha queria ter um celular do tamanho do da mãe, porque o dela era pequeno. Foi interessante ver duas crianças do *Infantil I* com esse tipo de conversa. (Vitória-Régia, 5º Encontro, grifo meu).

> Eu via quem tinha mais facilidade, quem é que conduzia. Porque no grupo tem sempre alguém que conduz, alguém que já sabe, já tem um conhecimento daquilo ali, já consegue manusear melhor (Sashimi, 10º Encontro).

> Então, você observando, você vai ver, conhecer cada personalidade da criança. Então, já fica mais fácil você orientar, ó, meu, você faz assim, ó. Você me ajuda aqui e tal? (Vitória-Régia, 10º Encontro).

[Diálogo reflexivo entre participantes, desenvolvido no 11º Encontro]

Serelepe: Eu acho que o brincar entre uma desavença e outra, ele trabalha muito os valores humanos universais. É nessas ações que o professor pode atuar como mediador.

Lua: E investigação também. Lá você conhece muita coisa da criança.

Valentina: O brincar pode revelar muita coisa.

- **O brincar que estimula: a criatividade**

Tem o Luiz[140], é ele que comanda a galerinha. Eles têm costume de se juntarem, sem encrenca. Neste dia o Luiz sugeriu: “vamos brincar de lanchonete?” E aí, o que surgiu de cachorro-quente! A barraca do André, ia vender os salgados, aquela outra barraca ia vender os doces e tinha beijinhos, tinha brigadeiro, na outra tinha bolo, tinha *cupcake*, pirulito de coração. Eles me pediram palito de sorvete, e eu dei para eles. E aí em cima daquele palitinho eles criam muita coisa (Girassol, 4º Encontro).

Essa semana eu fiz algumas estações, onde eles têm a liberdade de criar. E eles transformaram a brincadeira. Foi interessante estimular a criatividade, foi altamente educativo (Serelepe, 4º Encontro).

Na semana passada eu pedi para eles inventarem uma brincadeira, [...]. Eu falei para os meninos, vamos criar alguma coisa diferente? Eles pegaram os brinquedos, colocaram tudo em cima da mesa e começaram a fazer comércio. Eu tirei uma foto deles como se estivessem contando as notinhas. [...] Só que eu falei, vamos criar alguma coisa com elas? Eu comecei a fazer minha bonequinha. Elas começaram a fazer umas bonecas tão diferentes. Tem foto delas com as bonecas em volta do paninho. Tem uma que elas criaram a historinha de uma mamãe falando com a filhinha. Teve uma que fez a Rapunzel. Eu pensei, gente, como eles são criativos! “turma de quatro anos” (Sorriso, 4º Encontro).

Eles são muito dinâmicos, elétricos. Eles brincam naturalmente. Eles montam na mesinha as casinhas, às vezes a massinha entra na história. Eu tenho alguns brinquedos na sala de aula que eu dou para os alunos que não trouxeram brinquedo no dia, às vezes até os que que trouxeram querem aqueles brinquedos. Tem brinquedos de menino, de menina e às vezes tem brinquedos neutros, eles acabam usando a criatividade e montando uma casinha com coisas que nem são de casinha, tão bonitinho (Pimentinha, 5º Encontro).

[140] Nome fictício

> Eles têm criatividade, as meninas usam mesa, cadeira, como partes da casa, até o armário que fica lá no fundo eles usam as prateleiras. A mesa virou trocador, a cadeira berço. Os meninos é aquele negócio de luta, de guerra, eles criam as historinhas. Eu acho que as meninas quando vão brincar com essas coisas de casinha eu percebo que elas usaram mais a criatividade e a imaginação. [...] Os meninos trazem brinquedos bem meninos, bonecos, robôs, carros e as meninas bonecas. Tem sempre aquele que esquece e eu peço para compartilhar. Mas, alguns têm dificuldade em dividir. É um trabalho de pouquinho em pouquinho (Sashimi, 5º Encontro).
>
> É, é o que a gente acabou de falar aqui. Ensinar brincando, que não precisa ser necessariamente somente alfabetizar. Exatamente, foi essa sua fala em relação à criatividade (Pipoca, 10º Encontro).

Estas percepções críticas sobre o brincar da criança na escola, permitiu que os professores elaborassem sínteses mentais que produziram a formação, uma vez que este olhar, para a criança, prosseguiu mesmo durante o período de afastamento, entre 2022 e 2024, quando os professores continuaram a observar as crianças brincando e realizaram novas análises, como pode ser observado nos excertos anteriores.

As possibilidades de aprendizagem que o brincar promove, e que são trazidas pelos professores, são, também, observadas por todos os teóricos apresentados no capítulo 2, item 2.2, os quais destacaram, sob diferentes perspectivas, as possibilidade de aprendizagem que o brincar pode trazer para a criança em sua socialização, nos modos de se relacionar (meninos brincando mais com meninos e meninas mais próximas de meninas), nas de experiências emocionais, no desenvolvimento motor e cognitivo, indicando o aspecto altamente formativo que o brincar tem.

Freire e Guimarães (2014, p.51) pontuam que “seria a partir exatamente da brincadeira delas com esses pedaços de coisas e com essas coisas que elas poderiam compreender a razão de ser das próprias coisas” e ao compreender a razão de ser, as crianças desenvolvem habilidades para sua formação e seu desenvolvimento integral, ou seja, estarão aprendendo.

7.4.2 *O brincar pedagógico: espaço/tempo de possibilidades de uma práxis brincante*

A PAPe permitiu aos professores observarem as crianças e procurou levá-los a refletir sobre suas práticas ao participarem trazendo seus estudos sobre o brincar para o grupo (6º e 7º Encontros) e buscando respostas para questões como: *Qual o papel do professor diante brincar (8º Encontro)? Como compreendem o brincar na escola (9º Encontro)? O que o professor necessita compreender para que o brincar esteja presente na escola (9º Encontro)?*

Estas questões possibilitaram aos professores a elaborar hipóteses diante de seu papel na escola:

- **Ensinar brincando**

> A gente vai estar massacrando essas crianças, e não é o nosso objetivo. E trazendo alegria faz com que o nosso trabalho seja mais leve também. [...] É bem melhor quando você brinca. Nossa, quando eu vejo que eu estou perdendo o foco deles, eu puxo uma criatividade, puxo uma brincadeira assim, do nada, para trazer eles para ter o gosto do aprender, porque já que o aprendizado é tão maçante, são tantos conteúdos, tantos livros, então, se não por um pouquinho de brincar, de alegria, para eles é um massacre (Cachinhos Dourados, 10º Encontro).

> A gente tenta fazer a nossa parte brincando e ao mesmo tempo ensinando. Cores, coisas básicas. Números, contar nos dedos. Não é uma coisa difícil de ensinar para criança. Principalmente nessa idade deles. Eles aprendem muito fácil, aprendem brincando, muito mais do que a gente imagina. A gente quer impor tantas regras, tantas coisas, mas elas vêm do brincar. Além delas interagirem muito mais, umas com as outras, a diferença no aprendizado. Aprendizado escrito mesmo. Eu vi esse desenvolvimento nelas (Girassol, 10º Encontro).

> O que faz a diferença é que eles gostam. Eles sorriem, eles gritam quando eles vencem. Eu falo, gente, grita mais baixo. Porque eles ficam felizes, ficam eufóricos de ajudar o time deles a vencer. Então, eu acho que isso traz alegria e vontade. Quando chega no outro dia, eles querem brincar de novo. Porque para eles isso sempre é uma brincadeira. E traz uma alegria, traz um sorriso, e a criança fica com aquela vontade de querer aprender para ajudar o time dele (Cachinhos Dourados, 10º Encontro).

> Como assim você não sabe fazer isso? Era para você saber, mas, às vezes, a gente não dá a oportunidade de ele fazer. Eu vi um vídeo muito interessante na *internet*, uma menina quebrando ovos. Ela ficou 10 minutos para quebrar o primeiro. A mãe dela falou que em qualquer outro momento, se não fosse o momento em que eu estaria com a minha filha, eu ia falar: Não! Dá aí que eu quebro. Mas, daqui há dois anos, vai perguntar: Como assim, você não sabe quebrar um ovo? É uma coisa muito louca. E na escola eu vejo muito isso (Amarelinha, 10º Encontro).

- **O papel do professor: ser mediador**

> Então, tem que ser sempre o mediador, simplesmente o mediador. Porque são crianças e na primeira infância, na educação infantil nós precisamos estar presentes para nortear (Borboleta, 8º Encontro).

> Fazer intervenções sempre que necessário. Aproveitar o momento do brincar e ver, no momento que houver uma necessidade e fazer só a devida intervenção, sempre mostrando para a criança o lado positivo e negativo (Espoleta, 8º Encontro).

> Então eu conversei com eles, baseada nas informações que a gente tem, sem colocar a minha opinião. Eu disse que não era para discutir, não era para brigar, cada um tem o direito de escolher o que lhe é adequado (Beija-Flor, 4ºEncontro).

> Um exemplo que aconteceu na minha sala: uma aluna veio para mim e falou, “professora, a minha amiga me chamou de egoísta”. Uma criança de quatro anos. Eu olhei para ela e perguntei “você é egoísta?” E deixei ela pensando. [...] Então ela falou “eu sou egoísta, que eu não a deixo brincar”. Eu perguntei “e como que você resolve isso? Como você pode dizer para ela que você não é egoísta? Como você mostra para ela que você não é egoísta?” Ela parou, pensou... “eu vou dividir meu brinquedo com ela”. “Ah! Tu encontrou a solução! Então você fala para ela”. Ela foi, conversou e voltou para mim e falou “eu não sou egoísta”. E foi lá e falou para a colega “vamos construir a torre?” Ela encontrou, por meio da brincadeira, a resolução da situação (Espoleta, 6º Encontro).

- **O papel do professor: ser motivador**

> Acho que o elogio, o brincar, faz com que a criança queira voltar para a escola. Sinta prazer de estar aqui presente. [...] Então eu acho que torna o meu trabalho um pouco mais leve, porque eu estou sorrindo junto com eles (Cachinhos Dourados, 10º Encontro).

> E outra coisa, os coleguinhas brincando sentados, falei, pô, que legal, vai dar um modelo pro Miguel, e o Thiago brincando em pé. Criou uma estratégia, ficou em pé. Vê que coisa louca, né? Se eu direciono, perde a graça. Se ele toma a frente, né? Eu mato a criatividade (Serelepe, 10º Encontro).

- **O papel do professor: interagir com as crianças**

> Interagir com as crianças, brincar junto também. Porque para eles também é bem importante o adulto estar brincando. [...] Eles gostam bastante quando a gente brinca com eles. Acho que eles se sentem importantes, sentem que alguém está dando atenção para eles. Uma forma de brincar é você dar atenção (Cachinhos Dourados, 8º Encontro).

> Tem que ser o mediador, tem que participar. A gente tem que interagir mesmo com eles e eles gostam da nossa participação e a gente tem que estar dando as orientações mesmo que seja a brincadeira dirigida ou livre, a gente tem que estar sempre junto com eles (Sol, 8º Encontro).

- **O papel do professor: ser o observador**

> Eu acho que a visão mesmo do professor no que se refere ao brincar é de observar mesmo e como a Valentina falou, intervir quando for necessário (Girassol, 8º Encontro).

> Eu gosto de observar o que eles estão fazendo, geralmente tem os cantinhos, tem as panelinhas e cada um vai fazer alguma coisa. Mas eu fico observando mesmo, não por nenhum motivo aparente, mas é porque eu gosto mesmo de observar o que eles estão fazendo, porque é o único momento que eles têm para criarem. Para ficarem mais à vontade, porque eu estou sempre dando alguma atividade direcionada e geralmente é atividade de papel. E ali é o momento em que eles se sentam para brincar. Eles acabam brincando do jeitinho deles. Eu só interfiro quando vejo que está tendo briga (Pimentinha, 8º Encontro).

> Eu observo e interfiro quando necessário (Sashimi, 10º Encontro).

> Eu os observo fazendo tudo, a minha sala gosta muito disso. O Eduardo[141] adora interpretar. Se eu falar alguma coisa, eu vou quebrar aquilo que ele está fazendo. Atrapalha a mente dele. Observando-os sendo um locutor, ou ele sendo ator, ou ele sendo dançarino, comandando as dançarinas, entendeu? (Sorriso, 8º Encontro).

[141] Nome fictício.

> Observar através da observação se percebe muita coisa, interagir quando for necessário, intervir quando for necessário também. Organizar se a brincadeira for de regras, dirigida (Valentina, 8º Encontro).
>
> Observar o comportamento, anotar e ver o que pode ser trabalhado com a criança dentro da escola. De repente, tem um muito egoísta, que não compartilha as coisas, que resolve brigando, mesmo na brincadeira, já parte para a briga. A gente observando dá para trabalhar em sala de aula o comportamento dele (Vitória-Régia, 8º Encontro).
>
> A massinha tem um retorno natural, as crianças mostram muita coisa enquanto estão brincando com ela (Pimentinha, 4º Encontro).

- **O papel do professor: planejar**

> Esta semana eu tive uma experiência bem legal, [...] eu fiz algumas estações, onde eles têm a liberdade de criar. E eles transformaram a brincadeira. Foi interessante estimular a criatividade, foi altamente educativo (Serelepe, 4º Encontro).
>
> É o planejar o brincar. O brincar precisa ser planejado e acompanhado (Pimentinha, 9º Encontro).

- **O papel do professor: organizar os espaços**

> Eu deixo eles. É o espaço só. É mais organizar o espaço. Porque eles criam as próprias brincadeiras (Sorriso, 10º Encontro).
>
> Deixar o ambiente propício para a brincadeira. Você tem que organizar. Você tem que deixar o ambiente favorável. E se não favorecer na sala de aula, você tem que procurar espaços fora da sala (Borboleta, 10º Encontro).
>
> Organizar os espaços, os materiais. E pensar que a criatividade deles tem que ser levada em conta. (Serelepe, 10º Encontro).

- **O papel do professor: dar direção**

> Tem a ver com o perfil, o dia. É como se fosse uma receita. Eu vejo o brincar como um pão. Hoje, ou eu dava um pão pronto, ou eles trariam os ingredientes para gente fazer esse pão. O que eles fizeram hoje? Hoje eu mais copiei do que ensinei, porque eles deram uma ideia lá, Tobias, o Lucas[142]. Eu fiz com uma criança, levar e se locomover. Ele

[142] Nome fictício.

> pegou, ele segurou, o coleguinha subiu e ele puxou com o maior cuidado (uma criança dentro da caixa e outra puxando). Jamais eu teria feito um pão desse, jamais eu teria pensado em um pão desse. Nossa, mais uma para o meu repertório! (Serelepe, 10º Encontro).

> O professor deve se envolver na atividade, interagindo com os alunos de forma a incentivar a participação ativa e demonstrando entusiasmo pela brincadeira. [...] O papel principal do professor é facilitar o processo de aprendizagem durante a brincadeira. Isso pode envolver fornecer orientações, fazer perguntas que promovam a reflexão, oferecer suporte quando necessário e garantir que o objetivo pedagógico da atividade seja alcançado (Sorriso, 12º Encontro)

> Eles têm que cumprir as regras, respeitar o colega e, sem violência, perder faz parte, porque eles têm que aprender que nem sempre a gente ganha, que a gente perde também. Tem que compartilhar as brincadeiras, então, esse é o meu papel dar direção, de orientar, observar, ver se eles estão assimilando as regras (Vitória-Régia, 10º Encontro).

Diante dessas possibilidades apresentadas pelos professores, do seu papel durante o brincar, eles começaram a compreender as muitas situações que podem favorecer o brincar e o quanto isso pode contribuir para a compreensão da criança.

> Muitos professores têm a visão de que brincar é perder tempo. Pelo contrário, brincar é ganhar muito tempo. Eu vou dar um momento de brincar porque eu vou fazer meu diário, vou fazer meu semanário, eu vou pôr as minhas coisas em ordem. Não! Você não está utilizando brincar para isso? O brincar tem que ser usado para desenvolver todas as habilidades que a criança tem, é para você conhecer melhor seu aluno. O brincar não é perda de tempo, é ganho (Espoleta, 9º Encontro).

> Eu acho que tem que gostar (*de brincar*). Precisa estar conversando, entender a importância do brincar no desenvolvimento para tudo. Crescimento, para a alegria deles, criatividade, socialização (Girassol, 9º Encontro).

> Porque, às vezes, você propõe uma situação e você fica com cara de bolinha quando eles invertem ou fazem um questionamento e você não sabe se colocar. Você tem que primeiro ter brincado, isso é importante. Por exemplo, você proporciona um jogo pedagógico diferente e a criança vem com uma dúvida, você fala que não sabe. Como que você não sabe? Se você que propôs, você precisa saber para poder orientar, às vezes isso até desestimula. Agora se você já

> está inteirada, você sabe, ela fica mais estimulada (Pipoca, 9º Encontro).
>
> O professor precisa ter interação com o grupo. Precisa estar atento aos sinais que seus alunos dão ao brincar (Sashimi, 9º Encontro).
>
> Brincar é uma responsabilidade. Muitas vezes é o brincar que vai abrir essa porteira (*da aprendizagem*) (Serelepe, 9º Encontro).
>
> Tem que gostar, buscar, tem que querer crescer junto com eles, brincar com eles. É você tentar... ousar. No começo eu dava uma pintura ou alguma coisa, mas eu falei não, pera aí. Tem que fazer realmente a sexta-feira valer a pena. É ousar. Se você olhar só pro... Não! Isso eu não faço não, é só lição. É educação infantil. Eles têm que ter esse momento. Brincar é muito bom, é muito importante, mas tem que ficar atenta, observar (Sorriso, 9º Encontro).
>
> A gente descobriu que brincar também é um caminho. Você tem que saber brincar a brincadeira que está propondo (Valentina, 9º Encontro).

As falas anteriores, indicam que os encontros possibilitaram, aos professores, observar e refletir criticamente sobre a sua prática pedagógica.

Freire (1996), aponta que a reflexão crítica sobre a prática é um momento fundamental durante a formação de professores ao perceberem as possibilidades de ensinar brincando. Ser mediador, ser motivador, interagir com as crianças, observar, planejar, organizar os espaços, dar direção, são ações que dão intencionalidade à prática pedagógica e demonstram que um “pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador” (Freire, 1996, p.39) e acredito que os professores, diante do processo formativo que a PAPe promoveu, possibilitou a produção de conhecimento para que o professor assumisse seu papel diante do brincar.

Mas o professor também possui dificuldades.

7.4.3. A percepção das dificuldades do professor para que o brincar aconteça

A pesquisa permitiu a alguns aos professores perceberem suas limitações e dificuldades com relação ao *brincar pedagógico* por diferentes motivos:

> Eu sou das antigas, então, preciso mudar. Eu sei que eu preciso ser mais do brincar, fazer as coisas mais no lúdico [...]. Trabalhar mais o lúdico, eu não faço tanto. Não sei se é por causa das minhas condições físicas (Sol, 11º encontro).

> Eu consegui fazer só um momento de brincar e arte. Mas em alguns outros momentos eu fazia o brincar com arte, mas o só brincar não existiu na minha sala de aula (Pimentinha, 8º encontro).

Em dois momentos distintos, a ATP observa a resistência de alguns professores ao brincar e as atividades propostas pela escola:

> Muitas vieram do primeiro ano e aí o primeiro ano tem outros tipos de cobranças, então, assim elas tiveram que desconstruir essa camada, como eu falo, a gente teve que ir quebrando, feito água, inserindo, o infantil necessita brincar, precisa ter esse momento destinado para a independência, sem ser direcionado, criado livre. Então, para muitas, no início eu ia e falava “e aí, tudo bem? Bom dia, vamos lá!” Na parte da música, Silvia, resistência de sair da sala para cantar, a parte do movimento. Você tinha que ir buscar. Você falava “Vamos, vamos lá! Eles necessitam disso” (entrevista realizada em 20.dez.2022).

> E se você for olhar, com um olhar a fundo, existem pessoas ainda resistentes a isso, na própria área da educação. A gente conversa, a gente expõe, mas tem pessoas que às vezes, colocam situações que você fala, será que essa pessoa trabalha dessa forma? Mas você passa a observar, você fala, “Poxa vida!” A gente fala tanto em transformar, tanto em mudar e a pessoa não vira a tecla, não está aberta a essa mudança*. Isso também dificulta. Dificulta muito* (10º Encontro).

Neste momento, novamente, volto meu pensamento a Franco (2008b, 2010), ao dizer que *ninguém muda por decreto*, assim, a formação se faz necessária para que o professor possa refletir e ressignificar seus conceitos e somente assim conseguir mudar.

7.5 Espaço/tempo de formação para o *brincar pedagógico*: uma PAPe realizada no HTPC

Um dos objetivos desta pesquisa era que o professor percebesse a importância do brincar e ressignificasse a sua prática. Para tal, haveria a necessidade de que ele fizesse uma análise sobre o seu fazer e, no decorrer da pesquisa, os professores tiveram a oportunidade discutir seu cotidiano, suas dificuldades, sua prática docente, suas percepções, dúvidas e anseios. Porém, Gobbato (2019, p.83), a respeito dessa mudança de atitude, observa que

> na formação de professores, por vezes, tais questões não são abordadas, pois desconsidera-se que é necessário pensar que o docente precisa construir repertórios pedagógicos e didáticos apropriados para acolher as imagens potentes de crianças, que permitam contribuir para que elas construam aprendizagens brincando, experimentando, jogando, interagindo, sendo cuidadas e cuidando de si, dos outros, do mundo.

Assim, ao finalizar os encontros, os professores fizeram uma reflexão sobre o que perceberam em sua prática pedagógica, no que se refere ao brincar, tema que não é novo e desconhecido dos professores, mas que necessitava ser debatido, refletido, apropriando-se de significados anteriormente desconhecidos ou ignorados em sua relevância.

Os encontros formativos que ocorreram durante a PAPe foram percebidos pelos professores de grande valia e provocaram mudanças em sua prática pedagógica:

> A partir dos encontros que a gente olha o brincar, como brincar, porque brincar e para quê brincar, você começa a ter um outro olhar [...]. Sem contar que eu voltei às minhas origens, a minha infância. Eu voltei mesmo. Com as coisas que você falou, os textos, os quadros, as obras que você trouxe. As brincadeiras que nós tivemos aqui, amarelinha, Cinco-Marias (Borboleta, 8º Encontro).

> Mas você veio com essa lembrança, para gente pensar de novo sobre o brincar, porque todo mundo já ouviu aqui sobre a importância do brincar, mas é bom alguém sempre estar cutucando, vamos lá! Brincar é importante. Foi importante para eu falar para mim (...), voltar a propor

> as brincadeiras para eles. Jogar foi importantíssimo para dar uma cutucadinha para realmente relembrar a importância do jogo. Eu sempre gostei de brincar com eles, sempre procuro brincadeiras porque eu fiz pós em psicopedagogia e abriu ainda mais meus horizontes da importância de propor jogos e brincadeiras (Cachinhos Dourados, 8º Encontro).
>
> Sempre fiquei muito atenta com as brincadeiras com eles. Eu tinha certos preconceitos com certas brincadeiras, certas coisas e hoje eu tenho um momento mais leve, menino brincar com menina eu não deixava, cada um para o seu canto. Hoje em dia eu deixo brincar e fico observando e se precisar, eu vou fazer alguma intervenção. E depois eu estudando e com mais bagagem eu percebi que realmente eu tenho que mudar isso, esse ponto está pesado. Às vezes escorrego, mas aí eu volto. Para mim, foi uma realização muito grande resgatar as brincadeiras tradicionais e mostrar mais para eles essas brincadeiras. Brincadeiras que eu vim aprender com as colegas aqui, quando elas trouxeram brincadeiras na infância delas, que eu não sabia (Espoleta, 8º Encontro).
>
> Eu falei assim: Não! Eu vou ampliar o tempo de brincar. Eu sempre, em algum jogo, alguma brincadeira eu fazia alguma intervenção (Sashimi, 8º Encontro).
>
> É! Eu comecei a brincar mais com eles, eu não brincava tanto. Que a idade já não permite tanto (Sol, 8º Encontro).
>
> Dar mais importância para o brincar, não é só escrita, cobrar, cobrar, cobrar, mas ver que é possível você fazer outras coisas (Sorriso, 8º Encontro).
>
> Então, assim, acho que valorizei mais a importância do brincar. Acho que é isso, Silvia, e é essa troca que é muito boa. E os seus textos a sua fala também enriquece (Valentina, 8º Encontro).
>
> É! Foi muito gratificante isso tudo. A gente resgatou coisas que, às vezes, ficam no armário, na correria a gente acaba esquecendo, mas com o resgate aflorou tudo. Então, vamos embora para frente (Vitória-Régia, 8º Encontro).
>
> A gente descobriu que brincar também é um caminho (Valentina, 9º Encontro).

No retorno, em 2024, além de levar aos professores as devolutivas dos encontros realizados em 2022, foi perguntado: *o que mudou na sua percepção sobre o brincar, após nossos encontros em 2022*?

Sim, mudou porque eu queria fazer mais a parte pedagógica, a parte de alfabetização e tal, eu sempre pego crianças de 5 para 6 anos (Infantil II). Então, agora eu dou mais jogos, mais brincadeiras. Eu acho que o que você fez com a gente, de brincar, de a gente experienciar coisas que faz tanto tempo que a gente não brincava. Foi legal, eu gostei muito e brincar é muito bom (Vitória-Régia, 10º Encontro).

Sim, o olhar, o meu olhar mudou. Porque a gente dirigia muito. Entendeu? Eu dirigia muito. Você vai brincar aqui e aqui. Hoje não. Hoje eu deixo eles brincarem mais livres e eu observo mais o brincar deles, onde leva, o que eles constroem [...]. Eu deixo eles mais soltos, mais à vontade. E assim, o meu olhar para o brincar, depois da nossa primeira conversa, eu me questionei muito por que eu falei, gente, se hoje eu falei do meu brincar de 50 anos atrás, o que é que eu estou deixando para meus alunos para que eles façam o mesmo? Então para mim foi muito bom, foi muito bom, até mesmo para a minha vida lá fora porque eu já tenho meus netos e eles chegam na minha casa e eu não faz, não faz, não pode, não pode! Então assim, hoje eu me preocupo um pouco mais com as memórias afetivas dessas crianças. A partir daquele encontro que eu coloquei as minhas memórias no círculo, eu vi o tamanho da importância de você deixar que as crianças se expressem, por isso que eu te falei, eu deixo que eles falem muito, eu sou mais ouvinte hoje. Isso mudou muito, mudou muito para mim. E foi muito bom (Borboleta, 11º Encontro).

Comecei a ver as coisas de outra maneira [...]. As coisas mais leves e com mudança (Sol, 11º Encontro).

Mas, desde que tive o primeiro encontro até hoje eu já senti diferença no que eu estou fazendo, só do debate, porque aquilo que você falou do não, não, não, pera, eu estou montando a brincadeira para mim ou para eles? São eles que vão, eles que precisam desenvolver, eles que precisam vivenciar, não sou eu que tenho que falar não, eles que tem que falar o que dá, o que não dá para fazer. Eu percebi diferença na minha forma de dar aula de Educação Física depois dessa conversa. Foi pouco tempo, mas eu já notei bastante diferença (Amarelinha, 11º Encontro[143]).

Eu comecei a observar melhor como as crianças brincam (Pimentinha, 12º Encontro).

Passamos a valorizar esses momentos, olhar com outros olhos. Eles conseguem brincar sem a nossa interferência e quando interferimos

[143] A professora Amarelinha ingressou na escola neste ano e participou apenas da segunda etapa da pesquisa.

> perdem a graça. Momentos ricos que nos ensinam muito (Sorriso, 12º Encontro).
>
> Uma das coisas que até citei nos encontros foi que antes eu tinha aquela, vamos dizer, tipo um preconceito. Menino brincar com coisa de menina, eu não gostava muito. Menino brincando com brincadeira com as meninas, eu procurava sempre separar, depois dos nossos encontros, a minha visão mudou, porque eles estão brincando, eles estão vivenciando e até para a formação deles, a experiência é interessante. Não era que eu era preconceituosa, acho que é a cultura da gente. Menina é rosa, menino é azul. Não, menino é rosa, menina também é azul. Porque eu também gosto de azul e não mudei nada! Então, foi mais nesse ponto (Espoleta, 12º Encontro).
>
> Então, eu já respeitava muito o brincar. Após as nossas reuniões, eu fiquei com o olhar mais atento e menos intrometido no brincar deles e a qualidade das aulas melhoraram (Serelepe, 12º Encontro).

Marcolino (2013, p.184) aponta, em sua pesquisa, a necessidade da existência de condições favoráveis para que a brincadeira possa acontecer na escola, "[...] a brincadeira não surge na escola e, uma primeira e insubstituível condição para seu desenvolvimento, é que ela apareça", porém, para que o brincar apareça na escola é necessário, além de conhecer o tema, ter condições pedagógicas para que ele aconteça, uma vez que existem dissonâncias e resistências que fazem com que o brincar não aconteça na escola. Mas, a formação continuada, como a que foi realizada nesta tese, mostrou que existe a possibilidade de o brincar estar na escola *como uma prática pedagógica.*

As percepções dos professores sobre seus novos olhares sobre o brincar, indicam, como uma formação continuada em serviço dentro do espaço do HTPC, que se faz necessário "instalar no corpo docente das escolas a capacidade de agir, pensar e agir, num processo contínuo de reflexão da própria prática docente" (Fusari, 1992, p.33), possibilitando ao professor ressignificar sua prática.

Ao final do nono encontro, a professora Pimentinha se despediu perguntando quando seria nosso próximo encontro. Entre risos, informamos a ela que esse era nosso último encontro do ano e que ficamos seis meses juntos. Ela lamentou e disse que foram os melhores HTPCs que ela tinha participado, que foi muito agradável, produtivo, o tempo passava rápido e que era *uma pena*, pois estava gostando muito.

Particularmente, para mim, foi emocionante ouvir o comentário da participante Pimentinha, mostrou que o HTPC pode ser um momento formativo que possibilitaria uma formação que poderia fazer diferença na prática pedagógica do professor, mas que a rotina acaba por torná-lo, é o que muitas vezes se ouve, um horário de trabalho perdido coletivamente (Mendes, 2008), pois os professores, após os recados burocráticos, ficam sozinhos na sala, organizando documentação ou conversando e esperando a hora para ir embora.

É consenso, nas conversas informais entre professores, que o HTPC é meramente informativo numa porcentagem significativa de escolas, independente do município. Muitas escolas apresentam esse tipo problema associado ao HTPC, pois, nem sempre, é possível a Direção, responsável oficial pela condução do HTPC, organizar uma pauta comprometida com a formação; não raro, a ATP, igualmente, consegue estar presente e nem sempre há convidados que possam vir a escola para desenvolver uma proposta formativa.

Não é fácil a rotina de gestão e coordenação dentro de uma escola, ainda mais quando a unidade escolar conta com um quantitativo de mais de 850 crianças, compreendidos na faixa etária de 0 a 5 anos de idade. São muitas demandas, atendimento aos pais e uma equipe pedagógica que atinge pouco mais de 100 pessoas. Além, das atribuições internas, há, também, reuniões na Seduc (que são quase semanais, desde o retorno da pandemia), avaliações, demandas burocráticas e outras intercorrências que vão acontecendo no dia a dia.

Entendo que tal situação não justifica o professor ficar duas horas semanais, na escola, esperando para ir embora, mas, indica a necessidade de uma revisão no formato e organização do HTPC, para que exista, minimamente, a possibilidade deste momento, rico e importante, ser bem utilizado, cumprindo a função para a qual foi criado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caminho se conhece andando
Então vez em quando é bom se perder
Perdido fica perguntando
Vai só procurando
E acha sem saber

Chico César, 2017

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caminho se conhece andando
Então vez em quando é bom se perder
Perdido fica perguntando
Vai só procurando
E acha sem saber
Chico César, 2017[144]

E foi assim, me perdendo, me achando que cheguei até aqui. Muitas perguntas feitas, muitas perguntas ainda sem resposta, procurei, buscando nas teorias, em outros países, em minhas experiências, na escola, na sala de aula, no fazer do professor, em sua prática pedagógica, o *brincar pedagógico*.

E para encontrar este brincar, segurei na mão de muitos, afinal temos que saber nas mãos de quem segurar. Como diz minha orientadora segurar, principalmente, nas mãos de uma pedagogia crítica que instiga a buscar o mais, o diferente, o que está entre as linhas, a não se conformar com o que está posto.

E foram estas mãos que guiaram a busca de caminhos que confirmassem ou refutassem a minha tese de que quando *o professor compreende o seu fazer, transforma sua prática, percebe as possibilidades que o brincar traz para o desenvolvimento infantil e incorpora o brincar pedagógico em sua prática* e possibilitando a resposta a questão: *como o professor de Educação Infantil, que atua na pré-escola, compreende e incorpora o brincar como princípio pedagógico, em sua prática docente*?

No Estado da Questão, nas leituras de textos antigos e mais contemporâneos, nas observações que realizei na Suécia, Itália e Portugal foi possível identificar que o brincar é importante para o desenvolvimento social, emocional, cognitivo e motor da criança e, apesar deste reconhecimento, no Brasil, muitas escolas e orientações curriculares municipais não valorizam esta prática pedagógica na Educação Infantil.

[144] Estrofe da música “Deus Me Proteja” (Chico César). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ngIImp0twCA. Acesso em 23.ago.2024.

O tema brincar vem sendo mais pesquisado no Brasil e ganhando visibilidade, mas, para que se amplie realmente as possibilidades investigativas há necessidade de trazer pesquisadores atuais, com novas perspectivas, que possam ampliar as discussões que, hoje, pelo que indicou o Estado da Questão e minhas observações em outros países, ficam restritas a poucas teorias, com a maioria das pesquisas utilizando referenciais teóricos muito parecidos, o que dificulta a ampliação de perspectivas para o brincar. Poderíamos, até dizer, mais do mesmo.

Um fator que observei dificultar as pesquisas sobre o brincar foi o acesso ao material em língua portuguesa, uma vez que, muitos dos autores que tratam do tema, têm poucos livros traduzidos para nossa língua, como é o caso de John Dewey, Aleksei Leontiev, Daniil Elkonin, Brian Sutton-Smith, Eleni Loizou[145], Ferre Leavers[146], entre outros que possuem uma ampla produção sobre o brincar e a Educação Infantil, mas que acabam sendo pouco conhecidos e estudados devido à falta de tradução e acesso às suas obras.

Arce (2002, p.12) em sua tese, ao pesquisar sobre Pestalozzi e Fröebel, corrobora esta observação ao colocar “que a tradução das obras desses pensadores para o português é uma lacuna ainda a ser cumprida no campo dos estudos educacionais e, principalmente, da história da educação”, e aqui coloco, para o brincar também.

Muitas vezes, quando o livro é encontrado, seu preço é abusivo, o que inviabiliza a compra e há, também, a indisponibilidade de venda para o Brasil, sendo necessário pedir ajuda a colegas que moram no exterior para comprar e, ainda, aproveitar a oportunidade de alguém que possa trazer o livro, pois o envio para outro continente é muito dispendioso. Sabe-se que hoje há meios eletrônicos que facilitam o acesso e a tradução, mas, nem sempre o livro ou texto está disponível na internet do Brasil.

Evidencio a importância do acesso à teoria, pois, ao pesquisar o modo como 17 teóricos percebem o brincar em seus estudos, tive dificuldade de encontrar textos diferentes, além dos usualmente encontrados, dos autores pesquisados. Não estou

[145] Universidade de Cyprus – Grécia.

[146] Universidade de Leuven – Bélgica

pensando somente em termos acadêmicos, mas, também, no professor que está em formação ou já ministrando aula, que acaba sem acesso a uma produção rica que poderia, em muito, auxiliar sua prática docente.

Minhas leituras e estudos sobre os 17 teóricos mencionados nesta tese, me permitiram perceber que cada um chegou a um modo diferente de olhar para o brincar da criança, desenvolvido a partir de sua formação, vivência e experiência, indicando que não existe um único modo ver como o brincar pode acontecer na escola. E, nessa diversidade, encontrei um ponto em comum entre eles: a grande maioria desses teóricos consideram que o brincar é uma possibilidade de promover a aprendizagem da criança, fato que, atualmente, está sendo corroborado pela neurociência.

Nesta busca por compreender os diferentes olhares das teorias sobre o brincar, tenho ciência de que muitas outras possibilidades de ver o *brincar pedagógico* não foram evidenciadas, apesar do conhecimento das mesmas, pedagogias como a Waldorf, o trabalho desenvolvido pela Te-Arte[147] e outros teóricos que se dedicaram ao tema não foram citados, não por falta de vontade ou reconhecimento ao trabalho desenvolvido, mas por falta de espaço/tempo.

Os professores participantes da pesquisa, em sua maioria, são professores experientes, com muitos anos de prática e há muitos anos na mesma escola, com saberes da experiência que não podiam ser desconsiderados e foi assim que parti, com o objetivo de uma pesquisa formativa que possibilitasse aos professores participantes *ressignificar suas compreensões sobre o brincar como prática pedagógica na EI, com crianças de 4 e 5 anos* de idade e para caminhar até este objetivo a PAPe (Franco, 2016a) se mostrou o método de pesquisa mais adequado.

Quando iniciei as pesquisas, embasada pelo Estado da Questão e com o olhar da Pedagogia Crítica, até o início das análises acreditava que as principais categorias que iriam surgir seriam a criatividade, a imaginação, a socialização, mas, no decorrer do processo de análise dos dados, outras categorias começaram a se desenhar no *brincar pedagógico*, destacando-se o sistema, o espaço, a tecnologia (uso do celular), o tempo, a família e a sociedade, o professor (suas lembranças e a formação), a

[147] Escola de Educação Infantil que tem seu currículo baseado na arte e no brincar, que começou seus trabalhos na década de 1980 e até hoje continua atendendo crianças, agora no bairro do Butantã (SP). O trabalho desenvolvido pela escola está descrito no livro Quintal Mágico de Dulcília Schroeder Buitoni.

criança e o brincar (possibilidades, dificuldades, modos e o brinquedo) se mostraram, por meio da análise minuciosa proporcionada pela GT e pela Hermenêutica Dialética, o que possibilitou a observação de categorias maiores, de espaços/tempos de dissonâncias, resistências e possibilidades do *brincar pedagógico*, que influenciam no modo como o brincar pode acontecer dentro da escola como uma prática pedagógica.

A tese trouxe a oportunidade de observar a posição do professor diante de dissonâncias entre o que é necessário e o que é possível, em um sistema que preconiza o tecnicismo, a domesticação do pensar e dos corpos, no qual, apesar de todos os documentos que organizam os currículos das escolas de Educação Infantil (RCNEI, PCNs, DCNEI, BNCC) colocarem o brincar como um direito da criança, como algo que deve acontecer diariamente dentro da escola, a preocupação dos manuais de orientações técnicas (Brasil, 2017b; Brasil, 2017c), que orientam como será a estrutura arquitetônica e o mobiliário das escolas de EI, possuem um caráter tecnicista e capitalista, preocupando-se com o aluno/valor, sem olhar para o que é necessário para criança, para prática pedagógica, uma vez que os pedagogos que deveriam orientar e organizar os espaços e mobiliários adequados às necessidades do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, não são ouvidos, o que faz com que os espaços ideais para brincar, na escola, sejam deixados para *quando possível* e, quando será possível se a pesquisa indicou a retirada de espaços ideais, para a construção espaços reais, que são as salas de aula?

E esta retirada de espaços para a criança brincar também é acompanhada da diminuição do tempo para o brincar na escola, uma vez que, apesar de no currículo do município e no PPP da unidade escolar o brincar ser colocado como um direito da criança, seguindo todas as orientações prescritas pela BNCC (Brasil, 2018a), o acréscimo de dois objetivos de aprendizagem feitos pelo município (escrita alfabética sem valor e números até 10 no Infantil I e escrita alfabética com valor e números até 30 no Infantil I), fez com que “diante das metas exigidas, você ou alfabetiza ou brinca” (Borboleta, 10º encontro), o que faz com que o brincar seja, muitas vezes, deixado de lado ou até mesmo esquecido, desconsiderando as necessidades da criança pequena que o próprio currículo do município anuncia, provocando uma educação sem sentido tanto para as crianças como para os professores.

Não são apenas estas dissonâncias que dificultam que o brincar possa acontecer na escola, os professores participantes da pesquisa observaram resistências por parte da família e da sociedade, que veem a escola como um local para a criança ser educada, onde será alfabetizada, onde aprenderá a contar, a ler e a escrever e onde o brincar não tem espaço. O brincar é considerado como algo que não deveria acontecer na escola.

Há a necessidade de conscientização das famílias sobre o que é o *brincar pedagógico* e sua importância, Dewey (2002) reconhece a importante da contribuição de Fröebel sobre a compreensão do papel das brincadeiras e sua inserção na prática educativa, observa que ele “teve que conscientizar sua geração do facto de que essas coisas não eram meramente triviais e infantis porque feitas por crianças, mas constituíam factores essenciais para seu desenvolvimento” (Dewey, 2002, p.104).

Neste ponto, paro e penso que precisamos fazer, novamente, um trabalho de convencimento desta geração que aqui se encontra para que percebam a necessidade do brincar de diferentes modos para as crianças. Onde foi que nos perdemos? Ou não nos perdemos?

O brincar sempre foi visto como algo de menor importância, mas pensar sobre isso é para outro momento, pois esta reflexão, certamente, levaria a uma nova tese.

Além das pressões do sistema e da família, que não percebem o brincar como importante e necessário dentro do processo educacional da criança, também colaboram na dificuldade de se brincar outros fatores como o barulho das crianças ao brincar e os machucados e acidentes que podem acontecer quando a criança está brincando. Afinal, brincar envolve riscos.

O uso do celular pela criança pequena, que modifica os modos de brincar, que é um dos “brinquedos favoritos das crianças” (Cachinhos Dourados, 2º Encontro), que faz com que alguns queiram dormir ao chegar na escola devido ao uso excessivo e o excesso de crianças por sala de aula, não apenas crianças regulares, mas também de crianças com deficiência, que tem aumentado muito na rede municipal de ensino onde a pesquisa se realizou e faz com que, na maioria das salas de aula, sejam encontradas mais de uma criança com laudo, que necessitam de uma atenção especial, principalmente diante das cobranças da rede municipal e também dos pais

que esperam que a criança seja alfabetizada, são fatores observados pelos professores como dificultantes do brincar.

Ao olhar para as dissonâncias e resistências que acontecem na escola, relacionei questões à formação do professor. Início este aspecto da pesquisa com a questão da relação teoria e prática. Como querer que o professor compreenda esta relação, se a teoria, que deveria guiar a elaboração dos planos de aula, que deveria ser a que está mais relacionada ao dia a dia da escola (BNCC, currículo de Praia Grande e o PPP da escola) estão dissonantes das cobranças por metas e não se apresentam em consonância com a realidade vivida pelo professor?

Um outro ponto relativo a formação, observado na pesquisa, foi a formação inicial, que em muitas universidades acontece de modo tradicional, de forma bancária (contrariando os ensinamentos de Paulo Freire), com poucas leituras sobre as teorias educacionais, descontextualizada da realidade que os professores enfrentam na escola e na qual o brincar não está presente como mostraram os professores na pesquisa e esta contradição continua na formação continuada, as próprias Secretarias de Educação, e aqui me permito falar especificamente do município pesquisado, trazem muitos palestrantes que apresentam aos professores perspectivas de uma prática reflexiva. Terezinha Rios, Mário Sérgio Cortella, César Nunes, Mauro Betti, Cipriano Luckesi, Marcos Meier, são alguns dos professores que já estiveram no município em encontros formativos com os professores da rede municipal, mas, como compreender suas falas se no momento da prática, o que ocorre é a cobrança por metas?

Isso distancia a teoria da prática e faz surgir a tão comum frase “a teoria é uma coisa, a prática é outra”.

A formação de nada serve se o professor não tiver um sistema que permita que aquilo que ele está aprendendo seja colocado em prática. As formações, em geral, são baseadas em teorias e práticas que trazem uma nova possibilidade de trabalho, mas como implementá-la sem o apoio da gestão?

Deixo, como sugestão, que antes de se pensar em cursos e formações para os professores, sejam feitas capacitações para os gestores (diretores de escola, diretores de ensino, secretários de educação de diferentes níveis) para que não somente o

brincar, mas toda uma teoria, sem a qual a prática pedagógica não consegue se fortalecer, não se perca no caminho entre a legislação federal, o currículo do município e a sala de aula.

Outra sugestão, que apesar de ser trivial e esperada, é reforçar a necessidade e importância da formação continuada em serviço, desenvolvida durante o HTPC, como percebido em inúmeras situações expostas nesta pesquisa. Neste momento o professor tem a possibilidade de trocas e discussões ricas e produtivas. As formações em serviço podem trazer sentido e significado à prática pedagógica pois estão próximas da realidade vivida na escola, como tão bem observou a professora Borboleta (6º Encontro): “É interessante perceber que um livro tão antigo já trabalhava lúdico, algo que hoje a gente valoriza tanto na sala de aula”.

A formação continuada em serviço é uma condição necessária para que o brincar possa ser compreendido e incorporado dentro das escolas como um princípio pedagógico. Ao participar de palestras e eventos educacionais, muitas vezes, o assunto não reverbera pois, não há eco na escola. Corremos o risco de sair, destes momentos, cheios de ideais mas, ao adentrar na rotina escolar e cair na dura realidade da falta de espaço/tempo, de cobranças e dificuldades que se apresentam no dia a dia temo que as aprendizagens recebidas não sejam colocadas em prática se não houver uma formação que aconteça de modo contínuo, uma vez que o sistema, ao invés de promover espirais cíclicas em um processo de reflexão-ação-reflexão, promoverá círculos, onde se gira em torno do problema sem encontrar solução.

Esta percepção da teoria fortalece o professor, sua prática e traz sentido e significado à formação, o que também foi comprovado na pesquisa quando os professores conseguiram perceber suas dificuldades e as mudanças que os encontros proporcionaram em seu fazer, no que se relacionava ao brincar, tanto no final da pesquisa, em 2022, quanto na segunda etapa, realizada em 2024, quando os professores, diante da mudança de direção da escola e das orientações da SEDUC, tiveram uma postura crítica, preocupados que o brincar aconteça na escola, não apenas como um projeto, mas, no dia a dia, como uma prática pedagógica. Será que os professores estariam com este posicionamento se não houvesse acontecido os encontros formativos em 2022? Não é possível dizer, *mas fico feliz que estejam em uma postura de resistência, de questionamento*.

As observações e análises realizadas no percurso da pesquisa permitiram percebem que o objetivo principal desta tese foi alcançado, os professores ressignificaram seu modo de ver e agir diante do *brincar pedagógico*, uma vez que as possibilidades do brincar apresentadas permitiram compreender que em sua prática pedagógica o brincar é concebido como um momento de aprender a negociar, a dialogar; um momento de construção de conhecimento, que acalma a criança, onde ela aprende a esperar, a ter respeito, a aceitar que tudo não será do jeito que ela quer; a colaborar com os colegas, a conviver; que o brincar pode ser um momento de tensões, de medos, um momento para se conhecer a criança, de criatividade, de resistência da criança e ainda, passaram a prestar mais atenção nas possibilidades pedagógicas do brincar, compreendendo a necessidade de organização, planejamento, observação, modos de se posicionar que dão intencionalidade à prática pedagógica.

Estas compreensões do professor sobre o brincar, contemplam o primeiro objetivo específico desta tese que era de *compreender como os docentes concebem o brincar em suas práticas pedagógicas com crianças que frequentam a pré-escola*.

Quanto ao segundo objetivo específico, *identificar as condições necessárias para que o brincar aconteça nas escolas como princípio pedagógico*, este foi sendo construído no decorrer da pesquisa, ao se observar como as dissonâncias e resistências dificultam e até mesmo impedem a presença do brincar na escola e estas são questões que necessitam ser discutidas não apenas em âmbito escolar, mas a nível de órgãos Municipais, Estaduais e Federais, para que ocorram modificações nas normas técnicas que priorizam o aluno/valor e não o ser humano em formação, o que traz a necessidade de que o brincar saia do papel e passe a fazer parte de modo efetivo do fazer da escola de educação Infantil, como um princípio pedagógico, e aqui acrescentaria, um princípio didático.

E, ao contemplar os objetivos à questão problema apresentada, no início destas considerações, entendo como respondida, uma vez o professor compreende o brincar como uma prática pedagógica necessária, que traz benefícios físicos, emocionais, cognitivos e comportamentais para a criança, que precisa acontecer na escola diariamente, de diferentes modos e que o professor, quando tem a oportunidade de incorporar o brincar como uma ação pedagógica, investe em práticas

e atividades que desencadeiam possibilidades do brincar na prática escolar, na Educação Infantil, mesmo diante das dissonâncias que a pesquisa apresentou, bem como das resistências, uma vez que os tempos e espaços proporcionados pelo sistema dificultam, quando não tentam impedir que o brincar aconteça na escola.

A pesquisa permitiu perceber que este movimento de resistência dos professores se fortaleceu e possibilitou a reflexão sobre o brincar como uma possibilidade pedagógica, um objeto da didática da Educação Infantil, um *brincar pedagógico*.

No que se refere ao professor perceber o brincar como *uma ação que pode ter direção pedagógica*, questão abordada no capítulo 4, a princípio acreditei que não fosse possível aprofundar este tema durante a realização da PAPe, uma vez que não houve tempo hábil de discutir especificamente este tema, que leva em consideração o posicionamento do professor em relação ao *brincar pedagógico*. É certo que o tempo precisaria ser maior (penso que para pesquisadores o tempo nunca é suficiente) para que se discutisse e refletisse sobre este conceito. Eu poderia ter conduzido a pesquisa de modo a chegar neste ponto? Creio que sim, mas isso levaria a um aligeiramento das discussões nos encontros. Um outro ponto a ser observado quanto a esta questão, é que a PAPe é uma pesquisa que se realizada *com* professores, que não possui roteiros pré-fixados, onde a imprevisibilidade e a não linearidade são possibilidades que a caracterizam (Franco; Betti, 2018) e estas características acabaram conduzindo a pesquisa a outras questões, que talvez, neste momento, para os professores participantes da pesquisa, fossem mais importantes de serem discutidas e esclarecidas. Enfim, constatações que poderão ser aproveitadas em pesquisas futuras.

Mas, mesmo sem haver desenvolvido de forma pontual a questão do brincar ser uma *ação que pode ter direção pedagógica* e o fato dos professores terem refletido e perceberem que o brincar necessita de interação entre professor e criança; de mediação do professor nos momentos em que for necessário; que ele seja um motivador para permitir que as crianças tentem, criem asas, se sintam seguras; que observem as crianças brincando e possam aprender com elas e também conhecê-las melhor; que percebam a importância de planejar o momento do brincar, da organização dos espaços, de dar direção ao facilitar o desenvolvimento da

brincadeira. Todas estas reflexões permitem dizer que os professores compreenderam que o brincar pode ter uma direção pedagógica, que o professor pode estar junto com a criança e, neste ponto me uno a Mak (2019) e a Gobbato (2019), para reforçar que as crianças não aprendem sozinhas, elas necessitam de ação docente para que possam caminhar e neste caminhar não podemos girar em torno daquilo que já se sabe (Paulo Freire), temos que instigar suas ZDIs (Vygotsky) enquanto a criança brinca e para isso o papel do professor é fundamental, como mediador, motivador, observador, ciente de que ao

> propiciar espaços potenciais de brincadeira e de jogo, *playgrounds* de crenças compartilhadas, de muitos aviões de papel e dobraduras de águias e galinhas. Colocaremos grades nas janelas, sim, pois, adultos que somos, sabemos que literalmente crianças não voam… Mas, ao mesmo tempo, permitiremos saltos, cambalhotas, balanços que voam, cordas com pneus nas árvores, etc.: modos de voar da criança humana (Machado, 2013, p.254).

Assim, diante dos dados que se apresentaram no decorrer da pesquisa foi possível perceber que os professores, quando motivados e incentivados, percebem a existência de um espaço de possibilidades, investem no brincar, gostam dos resultados e percebem o desenvolvimento que isso produz nas crianças, deste modo, acredito que a tese de que quando o *professor compreende o seu fazer, transforma sua prática, percebe as possibilidades que o brincar traz para o desenvolvimento infantil e incorpora o brincar pedagógico em sua prática* se confirma, mas para que o *brincar pedagógico* possa acontecer se faz necessário a formação do professor, seja ela inicial, continuada ou em serviço, pois será ela que fortalecerá o fazer do professor diante das dissonâncias e resistências que se apresentam na escola para que o brincar pedagógico esteja presente na rotina da Educação Infantil.

É necessário que o professor, ao ser questionado sobre sua prática e suas escolhas didático-metodológicas, tenha a compreensão do quê, para quê e como fazer uma determinada proposta. O professor precisa compreender para transformar, quando os professores descobrem o porquê se fazer com a brincadeira é melhor, quando se compreende isso, ele incorpora, ele transforma sua prática.

Tenho ciência de que não será o brincar pedagógico o redentor das questões didáticas e pedagógicas da Educação Infantil, não podemos ir de um extremo ao outro,

é preciso encontrar um equilíbrio, como indicou Emília Ferreiro, no capítulo 7, e respeitar o professor, pois como disse a professora Cachinhos Dourados (6º encontro):

> eu acho é que a gente tem que estar a fim de brincar, que às vezes a gente não está a fim de brincar também, não é? Você tem que estar com vontade, às vezes você prefere o que é mais prático, mais cômodo e brincar dispõe de você estar mais presente, você querer fazer, agitar, querer animar a criança. Precisa querer desejar, estar animada para isso.

O brincar pedagógico solicita do professor um posicionamento brincante e há necessidade que se compreenda também os limites dos professores, afinal se eles não se sentirem brincando, como conseguirão passar isso para a criança?

Ao finalizar esta etapa, observo a possibilidade de novas pesquisas sobre o tema entre as quais destaco:

1. A necessidade de se fazer um Estado da Questão ou da Arte, sobre como os diferentes teóricos observam o brincar em seus estudos.

2. Conhecer, junto aos gestores que trabalham nas Secretarias de Educação, quais são suas concepções sobre o brincar e conscientizá-los sobre o que é necessário que a criança aprenda na Educação Infantil.

3. A necessidade de ampliação dos referenciais teóricos sobre o brincar, possibilitando maior acesso a livros e artigos que tragam novas pesquisas sobre o brincar de outras partes do mundo.

4. O impacto dos manuais de orientações técnicas (Brasil, 2017b; Brasil, 2017c) na organização da escola e na prática pedagógica, de modo a promover ações que façam com que os espaços possíveis se tornem espaços necessários.

5. Aprofundar os estudos sobre a possibilidade do brincar como estratégia de uma didática pensada para a Educação Infantil.

Muitas questões emergiram após o final desta tese, dentre as quais me preocupa como desenvolver um trabalho para conscientizar os pais e a sociedade sobre a importância do brincar na Educação Infantil? Uma vez que, após trabalhar estes quatro anos em pesquisas com o brincar, tenho a convicção de que o brincar é um direito, é uma necessidade pedagógica para o desenvolvimento futuro da criança, uma práxis emancipatória.

Essa dificuldade de se valorizar o brincar não é recente, como pôde ser observado no início desta tese, mas essa perspectiva mercantilista e tecnicista, que retira a autonomia dos professores diante de exigências das gestões das escolas, das gestões municipais em prol de uma uniformização da prática, se mostra prejudicial a espontaneidade, as atividades criativas e as atividades lúdicas e pode ser visto como grandes responsáveis pela desimportância que o brincar adquiriu na escola.

Finalizo esta tese acreditando que o caminho foi percorrido com muito aprendizado, mas também com muitas perguntas, dúvidas, questionamentos e a consciência de que muito há de ser feito, denunciando e anunciando, espero ter contribuído para tal.

Retorno a pergunta que abriu esta tese, *por que enxerguei o brincar diante de tantas coisas?* Acredito ter obtido a resposta, em parte, pela professora Girassol (9º Encontro) ao dizer que “a gente nunca deixa de ser criança de verdade, a gente se esconde atrás de um adulto”, e como a criança que não está escondida, está viva dentro de mim e tem um espírito muito curioso e pesquisador, entender um pouco mais sobre o que me move e me fascina era necessário, afinal, “edifiquei minha casa como um brinquedo e brinco nela de manhã à noite*”* (Neruda, 1978, s/p.).

Consideração final: Quando o professor compreende, ele incorpora.

REFERÊNCIAS

De que servirá ganhar a habilidade de ler e escrever, se, na luta, perde-se a própria alma, perde-se a capacidade de apreciar a vida, de perceber o valor relativo das cousas, perde-se o desejo de aplicar o que aprendeu

Dewey, 2002 p.43

REFERÊNCIAS

ADAMI, Milla. Criatividade; criação: um viés sublimatório. *In*.: **Cogito**, Salvador. v.7, 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-94792006000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16.abr.2024.

ADORNO, Thais Lira França; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A metodologia de Pestalozzi e o ideário da Escola Nova. *In*.: **Acta Scientiarum. Education**, v.42, e48511, 2020. Editora da Universidade Estadual de Maringá – EDUEM. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/599854652/A-metodologia-de-Pestalozzi-e-o-ideario-da-Escola-Nova. Acesso em: 05.jun.2024.

AGUIAR. Márcia Angela da Silva. Reformas conservadoras e a "nova educação": orientações hegemônicas no MEC e no CNE. *In*.: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v.40, e0225329, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/fdCK8QDyRGNwBFWKsMYtvFv#. Acesso em: 03.mar.2024.

ALARCÃO, Isabel. **Ser professor reflexivo**. Sessão de abertura do 8º Congresso Nacional da Associação Portuguesa de Professores de Inglês, Portugal, 1994. Disponível em: http://sipeadturmad5.pbworks.com/w/file/fetch/117124026/Ser_profess%20or_reflexivo_Isabel_Alarcao.pdf. Acesso em: 10.jul.2023.

ALARCÃO, Isabel. Contribuições da didática para a formação de professores: reflexões sobre o seu ensino. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e Formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, Márcia Tereza Fonseca. **Na hora de chover a gente não vai brincar né?** Crianças, professoras e o brincar na educação infantil: sentidos e significados. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado da Bahia, Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. Salvador, 2015. 233p. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/04/M%C3%81RCIA-TEREZA-FONSECA-ALMEIDA.pdf. Acesso em: 19.jul.2022.

ALMEIDA. Maria Isabel de; SALCES, Cláudia Dourado de; FERNANDES, Tiago Rufino. O que pode a escola pública diante das desigualdades? *In*.: **Revista de Educação** PUC-Campinas, Campinas, v.26, e215328, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/edpuc/v26/2318-0870-edpuc-26-e215328.pdf. Acesso em: 25.set.2024.

ALVES, Sirlene Aparecida Silvio; GRECO, Alessandra Cristina dos Santos; SILVEIRA, Walquiria da Silva; AGUIRRA, Maria Cristina Ferraz; MACHADO, Adriele Rosa. Jogos e Brincadeiras no Processo Educativo. *In*.: **ISCI - Revista Científica**. n.27, mar.2018. Disponível em: https://www.isciweb.com.br/revista/695-jogos-e-brincadeiras-no-processo-educativo. Acesso em: 06.jun.2024.

AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. Dewey: jogo filosofia da experiência democrática. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. 3ª reimp. São Paulo: Pioneira, 2002a.

AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. Dewey: jogo e filosofia da experiência democrática. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). O brincar e suas teorias. 1ª ed., 3ª reimp. São Paulo: Pioneira, 2002b.

AMBRA, Karen. **A avaliação da brincadeira de faz de conta por meio do Chippa: perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação; Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018. 207p. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/21256/2/Karen%20Ambra.pdf. Acesso em: 25.jul.2022.

ANGOTTI, Maristela. Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezzato. (Org.). **Pedagogias(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ARAÚJO, Joaquim M. de; ARAÚJO; Albert F. Maria Montessori: infância, educação e paz. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezzato. (Org.). **Pedagogias(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na era das revoluções**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Fröebel. Campinas: Autores Associados. 2002.

ARCE, Alessandra. O Jogo e o Desenvolvimento Infantil na Teoria da Atividade e no Pensamento Educacional de Friedrich Fröebel. *In*.: **Caderno Cedes**. Campinas, v.24, n.62, abril 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/B6KxNMPyJTCD6kW7LYjN5zJ/. Acesso em: 10.jun.2024.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC- Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1981.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Anfope. **Manifesto ANFOPE em defesa da Formação de Professores**. 2018. Disponível em: http://www.anped.org.br/news/manifestoanfope-em-defesa-da-formacao-de-professores. Acesso em: 11.jul.2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO. Anfope. **Nota da Anfope sobre o Parecer CNE/CP Nº 4/2024**. Anfope, 2024. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf. Acesso em: 15.ago.2024.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Anped. **Posição da ANPEd sobre a questão da formação inicial e Continuada de Professores e seu marco legal Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015**. 2019. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/cne_06maio_posicionamento_anped.pdf. Acesso em: 11.jul.2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO. Anped. **GT 08 divulga nota de repúdio à proposta de Diretrizes Curriculares da Formação Inicial de Professores do CNE**. ANPED, 2024. Disponível em: https://www.anais.anped.org.br/news/gt-08-divulga-nota-de-repudio-proposta-de-diretrizes-curriculares-da-formacao-inicial-de. Acesso em: 15.ago.2024.

ASSOCIAÇÃO PESTALOZZI DE GOIÂNIA. **História da Associação Pestalozzi**. S.d. Disponível em: https://pestalozzigoiania.org/historia-da-pestalozzi/. Acesso em: 05.jun.2024.

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Professores de educação infantil**: ludicidade, história de vida e formação inicial. 207 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/12960/1/Vera%20Lucia%20da%20E.%20Bacelar.pdf. Acesso em: 02.ago.2022.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina Almeida. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? quais teorias? quais questões? quais métodos? *In*.: **Revista Inter Ação**, v.41, n.1, mai. 2016. Disponível em: Acesso em: 30.ago.2024.

BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães. **Hibridismo brincante: um estudo sobre as brincadeiras lúdico-agressivas na Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). 2018, 325f. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/handle/10/7317. Acesso em: 24.jul.2022.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. *In*.: **Revista Retratos da Escola**, Brasilia, v. 13, n. 25, jan./mai. 2019. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979/pdf. Acesso em: 15.mar.2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 2ª reimp. 1ª ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELTRAME, Lisaura Maria. **O brincar revolucionário de faz de conta na perspectiva histórico-cultural**: vozes, imagens, manifestações, expressões das infâncias e crianças de 4 e 5 anos. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, 2021. 200 p. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/24889/TES_PPGEDUCA%c3%87%c3%83O_2021_BELTRAME_LISAURA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 02.ago.2022.

BETTI, Mauro. O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física. In.: **Discorpo**. n.3, 1994. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Mauro-Betti/publication/281407725_O_que_a_semiotica_inspira_ao_ensino_da_educacao_fisica/links/55e5b5c908aede0b57371d0c/O-que-a-semiotica-inspira-ao-ensino-da-educacao-fisica.pdf. Acesso em: 10.jul.2023.

BETTI, Mauro. **Educação Física Escolar**: ensino e pesquisa-ação. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013. Coleção educação Física.

BEZERRA, Janaina Pereira Duarte. **A atividade do brincar e sua relação com o desenvolvimento da imaginação no contexto da educação infantil**: proposições da teoria histórico-cultural. 137p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá (UEM). Maringá. 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8971323. Acesso em: 01.ago.2022.

BOMFIM, Juliana Cristina. Concepções do Brincar e sua Relevância no Desenvolvimento de Crianças na Educação Infantil 1. *In*.: **Revista de Iniciação Científica da FFC**. v.8, n.2, 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/79897628/Concep%C3%A7%C3%B5es_Do_Brincar_e_Sua_Relev%C3%A2ncia_No_Desenvolvimento_De_Crian%C3%A7as_Na_Educa%C3%A7%C3%A3o_Infantil. Acesso em 10.mar.2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**.Revogada pela Lei nº 9.394, de 1996, exceto os artigos 6º a 9º. Partes mantidas pelo Congresso Nacional. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 20.mar.2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Revogada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm. Acesso em: 20.mar.2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 7ª edição, atualizada em agosto de 2023. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf. Acesso em: 20.mar.2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. v.1 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 27.out.2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. v.2. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf. Acesso em: 27.out.2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: 1998c. v.3. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf. Acesso em: 27.out.2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 27.out.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 02/2003.** Recreio como atividade escolar. Aprovado em 19 de fevereiro de 2003. Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer Homologado: despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 3 de julho de 2003. Brasília, Distrito Federal. 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1436

2-pceb002-03&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15.maio.2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006a.Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 30.out.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. v.1, Brasília, 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf. Acesso em: 27.out.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. v.2, Brasília, 2006c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf. Acesso em: 27.out.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política de Educação Infantil no Brasil**: relatório de avaliação. Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 27.out.2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 26.out.2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 04.jun.2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12. Alterada pelas Resoluções CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017, nº 3, de 3 de outubro de 2018, e nº 1, de 2 de julho de 2019. Revogada pela Resolução CNE/CP n º 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 23.out.2023.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007a, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 10.jul.2023.

BRASIL. Diretoria de Gestão, Articulação e Projetos Educacionais. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Gestão, Articulação e Projetos Educacionais. Elaboração de projetos de edificações escolares: educação infantil. Brasília: FNDE, 2017b. **Manual de Orientações Técnicas**, v.2. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1232335/volume_2elaboracao_de_projetos_ed._escolares_ed._infantil.pdf. Acesso em: 25.ago.2024.

BRASIL. Diretoria de Gestão, Articulação e Projetos Educacionais. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Gestão, Articulação e Projetos Educacionais. **Manual de Orientações Técnicas**: mobiliário e equipamento escolar para a educação Infantil. v.7. Brasília: FNDE, 2017c. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/pro_infancia/Manuais/Volume%20VII%20-%20Mobili%C3%A1rio%20e%20Equipamento%20Escolar_R00.pdf. Acesso em: 25.ago.2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricula**r - BNCC. Brasília, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27.out.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília, 2018b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/2020/141451-public-mec-web-isbn-2019-003/file. Acesso em: 02.maio.2023.

BRASIL. Órgão: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria Executiva. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União. Publicado em: 10de fevereiro de 2020. Edição: 28. Seção: 1, p.87. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-*-242332819. Acesso em: 23.nov.2023.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em 10.jul.2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 14.644, de 2 de agosto de 2023.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para prever a instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14644.htm. Acesso em: 20.mar.2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 04, de 12 de abril de 2024**. Parecer Homologado. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 27 de maio de 2024, Seção 1, p.49. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-CNE-CP-4-2024.pdf. Acesso em 10.jun.2024.

BRENMAN, Ilan. **Pais ou reféns dos filhos?** Reflexões sobre infância, família, educação, cultura e tecnologia no mundo contemporâneo. 1ª ed. Campinas, SP: Papirus, 7 Mares, 2021a.

BRENMAN, Ilan. Do que estamos falando quando falamos de infância? In.: **Café Filosófico – CPFL**. Entrevista. Estreou em 5 de dezembro de 2021b. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8fTwWJZ4gT4. Acesso em 10 jul. 2023.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Trad. Maria Alice de Sampaio Dória São Paulo: Editora Cortez, 1995.

BUSCARIOLO, Ana Flávia Valente Teixeira; LIMA, Cinthia Vieria Brum; ANJOS, Daniela Dias dos. A Pedagogia Freinet no Ensino Superior: em busca de um novo olhar na formação de professores. *In*.: **Revista Internacional de Formação de Professores** (RIFP). Itapetininga, v.4, n.4, out./dez. 2019. Dossiê: Freinet no ensino superior e na formação de professores. Disponível em: https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/124. Acesso em: 12.jan.2024.

CAETANO, Cláudia Aparecida; BORTOLANZ, Ana Maria Esteves. Pedagogia Freinet: educar a criança para a vida e pela vida na educação infantil. *In*: **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n.1, jan/abril 2018. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/41130/pdf. Acesso em: 26.jan.2023.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999. Encyclopaedia.

CAMPOS, Maria Malta. Ensino Fundamental e os desafios da Lei n. 11.274/2006: por uma prática educativa nos anos iniciais do ensino fundamental que respeite os direitos da criança à aprendizagem. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. **Salto para o Futuro**: Anos iniciais do Ensino Fundamental. Ano XIX, n.12, set/2009. Disponível em: efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012182.pdf. Acesso em: 30.set.2024.

CARDOSO, Débora da Silva. **O modelo pedagógico cognitivo-interacionista**: perspectivas na educação infantil. 194p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2018. Disponível em: https://dspace.mackenzie.br/bitstream/handle/10899/24658/D%c3%a9bora%20da%20Silva%20Cardoso.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 02.ago.2022.

CARMO, Ana Claudia Paula do. **Os sentidos do brincar para professores de uma escola pública de educação infantil de Boa Vista/RR**: implicações para a formação docente. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Juiz de Fora, 2019. 141f. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/11886/4/anaclaudiapauladocarmo.pdf>. Acesso em: 25.jul.2022.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis de. **Educação infantil:** percursos, percalços, dilemas e perspectivas. Ilhéus, BA: Editora da UECS, 2003.

CARVALHO, Aline dos Santos Moreira de, *et al*. Plasticidade Neural, um caminho para a aprendizagem: breve análise. *In*.: **Research, Society and Development**, v.10, n. 16, e553101624103, 2021.

CENTRO HISTÓRICO DO MOVIMENTO PESTALOZZIANO - Profª Sarah Couto Cesar. **Johann Heinrich Pestalozzi.** Disponível em: https://centrohistoricosarahcesar.org.br/johann-pestalozzi/. Acesso em: 05.jun.2024.

CERICATO, Itale. PRESTES, Zoia. Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vygotsky no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. *In*.: **Educar em Revista**. Curitiba, n. 56, abr./jun. 2015. Editora UFPR. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/FbMyNpWtMBJM9wBXGxPP4dG/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10.abr.2024.

CÔCO, Valdete; ANDRADE-VIEIRA, Maria Nilcéia; FÁTIMA-GIESEN, Karina; CÔCO, Dilza. Percursos da Formação Inicial em Pedagogia na legislação brasileira: desafios para a docência na Educação Infantil. *In*: **Revista Colombiana do Educación,** n. 83, 2021. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120391620210003003 01&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 10.jul.2023.

CONEJERO, Maria Carolina; MACLENNAN, Maria Laura Ferranty. Desconstruindo o Dilema Glaser-Strauss: Uma Discussão Integrativa da Grounded Theory em Administração. *In*.: **Revista Organizações & Sociedade**, n. 30 (106). Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1984-92302023v30n0017PT. Acesso em: 20.jul.2024

CORNO, Anna Paula Mannarino; RIBEIRO, Pedro. Interpretação de textos escritos e as estruturas envolvidas no processo cerebral. *In*: VELASQUES, Bruna Brandão; RIBEIRO, Pedro. **Neurociências e aprendizagem**: Processos básicos e transtornos. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rubio, 2014.

COSENZA, Ramon M. e GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Ana Valéria Lopes Correa; FERRONATO, Cristiano de Jesus. A infância e o brincar de ontem e de hoje: uma perspectiva multidisciplinar. *In*.: **Revista Educação**

UFSM. Santa Maria. v.45, e.81, set. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/39447/pdf. Acesso em: 14.mar.2023.

COSTA, Michele Cristine da Cruz. **O Pensamento educacional de Célestin Freinet e suas aproximações aos ideais do movimento da Escola Nova**. 2008.160 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2008. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90278/costa_mcc_me_arafcl.pdf ?sequenc e=1&isAllowed=y. Acesso em: 18.jul.2023.

CUNHA, Marcus Vinícius da. Piaget: psicologia genética e educação. *In*: CUNHA, Marcus Vinícius da. **Psicologia da Educação**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2008. Disponível em: https://pt.scribd.com/doc/150029699/psicologia-genetica-e-educacao. Acesso em: 15.abr.2024.

CUNHA, Maria Isabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *In*: **Revista Educação e Pesquisa**, v.39, n.3, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/xR9JgbzxJggqLZSzBtXNQRg/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 11.jul.2023.

DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. Trad. Hayde Camargo Campos. 4ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade e a criança e o currículo**. Trad. Paulo Faria; Mario João Alvarez e Isabel de Sá. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2002.

DIAS, Marina Célia Moraes. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição de conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DICIONÁRIO ONLINE de Português. **Verbete**: recreio. Disponível em: https://www.dicio.com.br/recreio. Acesso em: 15.abr.2024.

DICIONÁRIO ONLINE de Português. **Verbete**: tempo. Disponível em: https://www.dicio.com.br/tempo/. Acesso em: 15.abr.2024

ELKONIN, Daniil. Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psiquico en la infancia*. In*: SHUARE,Marta. (Org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS**: Antología. Trad. Marta Shuare. Moscou: Editorial Progresso, 1987a. Antologias.

ELKONIN, Daniil. Problemas psicológicos del juego en la edad pré-escolar. *In*.: SHUARE, Marta (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Trad. Trad. Marta Shuare. Moscou: Editorial Progresso, 1987b. Antologias.

ELKONIN, Daniil. **Psicologia do Jogo**. Trad. Álvaro Cabral. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. Coleção Textos de Psicologia.

ENCICLOPÉDIA Significados. **Verberte**: psicanálise. Disponível em: https://www.significados.com.br/psicanalise/. Acesso em: 25.mar.2024.

ENSINO MONTESSORI. **O que é a hora do recreio Montessori?** Disponível em: https://montessorinet.com.br/glossario/o-que-e-hora-do-recreio-montessori/#:~:text=Durante%20a%20Hora%20do%20Recreio%20Montessori%2C

%20as%20crian%C3%A7as%20t%C3%AAm%20liberdade,cooperativos%20e%20desenvolver%20habilidades%20sociais. Acesso em: 25.ago.2024.

FANTIN, Monica. **Mídia-educação**: conceitos, experiências diálogos Brasil-Itália. Cidade Futura: Florianópolis, 2006.

FARIA. Ernesto. Verbete: curiosidade. *In*.: **Dicionário latino-português**. 3ª ed. 1962. Disponível em: https://www.dicionariolatino.com/. Acesso em: 15.maio.2023.

FERNANDES, Eugénia M.; MAIA, Ângela. Grounded theory. *In*.: FERNANDES, Eugénia M.; ALMEIDA Leandro S. **Métodos e técnicas de avaliação**: contributos para a prática e investigação psicológicas. Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 2001. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4209?mode=full. Acesso em: 01.jul.2024.

FERRARI, Márcio. Célestin Freinet: o mestre do trabalho e do bom senso. *In*.: **Nova Escola**. São Paulo, jul. 2008. Edição especial grandes pensadores. Disponível em: http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_4_projetos/conteudo/unidade_1/Eixo1-Texto7.pdf. Acesso em: 12.maio.2024.

FERREIRO, Emilia. **Cultura Escrita e Educação**. São Paulo: Ed. Artmed, 1999.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização** - 26ª ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

FLOR, Damaris e CARVALHO, Terezinha Augusta Pereira de. **Neurociência para Educador**: coletânea de subsídios para “alfabetização neurocientífica”. São Paulo: Baraúna, 2011.

FONSECA, Vitor da. **Manual de observação psicomotora**: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? *In*: XAVIER, Maria Luzia M. e DALLA ZEN, Maria Isabel H. (org.) **Planejamento em destaque**: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. Cadernos de Educação Básica, v. 6. Disponível em: https://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto_sala_de_aula.pdf. Acesso em: 05.set. 2021.

FORTUNA, Tânia Ramos. Vida e morte do brincar. *In*.: **Espaço Pedagógico**. v.5, n.2. 2001. Porto Alegre: Editora da UFRGS. Disponível em: https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14641. Acesso em: 13.jul.2021.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. *In:* GIACOMONI, Marcello Paniz e PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Jogos e ensino de história** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. Série Ensino, Aprendizagens e Tecnologias. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1. Acesso em 20.jul.2021.

FORTUNA. Tânia Ramos. Em busca da pedagogia lúdica: como brincam os professores que brincam em suas práticas pedagógicas? *In*: **Revista eletrônica Ludus Scientiae - (RELuS)**. v.3, n.1, jan./jul. 2019a. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341206232_Em_busca_da_pedagogia_ludica_como_brincam_os_professores_que_brincam_em_suas_praticas_pedagogicas. Acesso em: 20.mar.2023.

FORTUNA, Tânia Ramos. A brincadeira na educação infantil em tempos de BNCC. *In*: **Desafios da Educação**. 25.jul.2019b. Disponível em: https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/brincadeira-educacao-infantil-bncc/. Acesso em: 15.ago.2021.

FRANÇA, Eloá Barbosa Moreira Mendes; DINIZ, Cláudia. A influência do afeto no processo de aprendizagem. In: VELASQUES, Bruna Brandão; RIBEIRO, Pedro. **Neurociências e aprendizagem**: Processos básicos e transtornos. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rubio, 2014.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. *In*: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005 Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10.mar.2023.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário S. **Pedagogia como ciência da educação**. 2ª ed. revisada e ampliada. São Paulo: Cortez, 2008a.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. *In:* **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 1, jan./abr. 2008b. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/R7rKK8P8CxC8jFXgbq6fYtm/. Acesso em: 27.jun.2023.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário S. Pesquisa-ação: a produção partilhada de conhecimento. *In:* **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**. Londrina, v.11, n.1, 2010. Disponível em: https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/816. Acesso em: 14.jun.2023.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012a.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário S. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. *In:* LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. **Diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012b**.**

FRANCO, M. A. do R. S. Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. *In*: PIMENTA, Selma Garrido e FRANCO, Maria Amélia do Rosário S. (orgs.). **Pesquisa em educação:** possibilidades investigativas / formativas da pesquisa-ação. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2012c.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pesquisa-ação pedagógica: práticas de empoderamento e participação. *In*.: **Educação Temática Digital - ETD**. Campinas: São Paulo, n. 18, v.2, abr-jun, 2016a. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637507. Acesso em: 15.maio.2022.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *In*: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)**, Brasilia, v. 97, n. 247, set./dez, 2016b. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVsPzTq/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10.maio.2023.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário S. Da necessidade/atualidade da pedagogia crítica: contributos de Paulo Freire. *In:* **Reflexão e Ação**, n. 25, 2017. Disponível em:

https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/889. Acesso em: 02.maio.2022.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pesquisa-ação e prática docente: possibilidades de descolonização do saber pedagógico. *In*: FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro e PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Pesquisa em educação**: pesquisa-ação em diferentes práticas colaborativas. São Paulo: Edições Loyola, v.4, 2018a.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro e BETTI, Mauro. Pesquisa-ação: por uma epistemologia de sua prática. *In*: FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro e PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Pesquisa em educação**: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas. São Paulo: Edições Loyola, v.4, 2018b.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário S. Pedagogia e práticas pedagógicas interculturais. *In*: **Revista eletrônica pesquiseduca**. v.12, n.27, 2020. Disponível em: https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/991. Acesso em: 17.jun.2022.

FRAZÃO, Diva. **Biografia Lev Vygotsky**. Disponível em: https://www.ebiografia.com/lev_vygotsky/. Acesso em: 30.mar.2024.

FRAZZETTO, Giovanni. **Alegria, culpa, raiva, amor**: o que a neurociência explica e não explica sobre nossas emoções e como lidar com elas. Trad. Carolina Coelho. Rio de Janeiro: Agir, 2014.

FREINET, Célestin; SALENGROS, Roger. **Modernizar a escola** Lisboa: Dinalivro, 1977.

FREINET, Célestin, Educação do trabalho. Trad. Maria E. G. G. Pereira. São Paulo, Martins Fontes, 1998. Coleção Psicologia e Pedagogia.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**. 4ª ed. 9º reimp. São Paulo: Editora Scipione, 2003. Coleção Pensamento e ação no magistério.

FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. **Diálogos Sobre educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v.1, 1982.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho d'água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da infância. Diálogos sobre educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Marlene Burégio. **O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na educação infantil**: contributos e paradoxos da formação continuada na escola. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2014. 323f.? Disponível em:

https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/13005/1/TESE%20Marlene%20Bur%c3%a9gio%20Freitas.pdf. Acesso em: 25.jul.2022.

FREUD, Sigmund. **Além do princípio do prazer**. 1ª ed. Trad. Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM Editores, 2016.

FUSARI, José Carlos. A formação continuada de professores no cotidiano da escola fundamental. *In*.: **Série Idéias** n. 12. São Paulo: FDE, 1992. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_12_p025-034_c.pdf. Acesso em: 25.ago.2024.

GANDINI, Leila. Espaços Educacionais e de envolvimento pessoal. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016. 295p.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n.100, 2014. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164.. Acesso em: 13.set.2024.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Questões do método na construção da pesquisa em educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. Coleção docência e formação. Série saberes pedagógicos.

GIRARDELLO, Gilka. Produção cultural infantil diante da tela: da tv à internet. *In*: **Revista Teias**. Rio de Janeiro, ano 6, n. 10-11, jan/dez, 2005. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23980/16951. Acesso em: 05.maio.2023.

GOBBATO. Carolina. **Diálogos Sobre Educação Infantil e Didática**: por entre distanciamentos e aproximações. 306f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS). Porto Alegre, RS, 2019. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/274705. Acesso em: 02.jun.2024.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os Retrocessos na formação de professores. *In*: **Formação em Movimento**.v.2, i.2, n.4, jul./dez. 2020. Disponível em: http://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610/896. Acesso em 10.jun.2023.

GOUVÊA FRANCO. Sérgio de. **O brincar e a experiência analítica**. *In*.: Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica. v.6, n.1, junho/2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/agora/a/fRbthyPwvJ5w9xdNz74MYJN/?lang=pt. Acesso em: 10.jan.2024.

HEILAND, Helmut. **Friedrich Fröbel**. Trad. e org. Ivanise Monfredini. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: eitora Massangana, 2010. (Coleção Educadores). Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4669.pdf. Acesso em: 05.jun.2024.

HOLZMEISTER, Ana Paula Patrocínio; SILVA, Sandra Kretli da; CARDOSO, Vivianne Flávia. Fazer Florir no Deserto: a alegria que emerge das aprendizagens brincantes como força de resistência**.** *In*.: **ETD – Educação Temática Digital**. v.26. e 023005. Campinas, 2024. Disponível em:

https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8670141. Acesso em: 15.maio.2024.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática de liberdade. Trad. Marcelo Bandão Cipolla. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando o pensamento crítico**: sabedoria prática. Trad. Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. Trad. João Paulo Monteiro. 9ª ed. rev. e atual. São Paulo: Perspectiva, 2019. (Coleção Estudos).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. Censo 2022. Disponível em: http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=354100. Acesso em: 30.out.2024.

KATZ, Lilian. O que podemos aprender com Reggio Emilia? *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A importância do jogo para a educação infantil. *In*.: **Cadernos de Terapia Ocupacional**. Brazilian Journal of Occupational Therapy. v.3, n.2, Ago/dez. 1992. Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Disponível em: https://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/46/801. Acesso em: 20.jun.2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Jogo e a Educação Infantil. *In*.: **Perspectiva**. Florianópolis, UFSC/CED, n.22, 1994. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10745/10260. Acesso em: 13.abr.2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Fröebel e a concepção de jogo infantil. *In:* **Revista da Faculdade de Educação (USP).** São Paulo, v.1, n.1, 1996. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v22n1/v22n1a06.pdf. Acesso em: 21.fev.2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. 1999. *In*.: **Educação e Sociedade**. Campinas. v. 20, n. 68, dez. 1999, Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/jmtCsHtZ8tVGsv3XrktJxsd/?lang=pt. Acesso em: 01.jul.2024.

KISHIMOTO. Tizuko Morchida. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. *In*: **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.27, n.2, jul./dez. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/F8tRTphWbLFsWKhmJpNnZkt/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 27.out.2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. 1ª ed. São Paulo: Pioneira, 2002a.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Fröebel e a concepção de jogo infantil. *In:* KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. 1ª ed. São Paulo: Pioneira, 2002b.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezzato. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia;

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezzato (orgs.). **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *In:* **Anais do I Seminário Nacional**: Currículo em Movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: https://legado.moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=497687&forceview=1. Acesso em: 25.fev.2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a Educação Infantil**. 1ª ed. 7ª reimpressão. São Paulo: Cengagelearning, 2011c.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brincar, letramento e infância. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida e OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (Orgs.) **Em Busca da Pedagogia da Infância.** Editora: Penso. 2013.

KOHAN. Walter Omar. Infância e educação em Platão. *In*: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, jan./jun. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/R9bZpzk7n5M4JmPQfpRs5hs/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 10.jul.2023.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *In:* **Educação e Pesquisa**. São Paulo: v. 37, n. 1, jan./abr. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/vZGy5F6XjQ3C9rS4VvrcMXJ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 05.maio.2022.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil Brasileira. *In*.: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.14, mai/jun/jul/ago 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf&lang=p. Acesso em: 05.maio.2022.

KUHLMANN JR. Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 6ª ed. atual. Porto Alegre: Mediação. 2011.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Daniil Borosovich Elkonin (1904 – 1984): também um modo de pensar a psicologia infantil. *In*.: **Revista UNINGÁ**. Maringá, v.1, n.9, jul/set2006. Disponível em: https://revista.uninga.br/uninga/article/view/505. Acesso em: 15 abr.2024.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LEONTIEV, Aleksei N. A brincadeira é a atividade principal da criança pequena. *In*: **Fundação Roberto Marinho**. Professor da Pré-Escola, v.1. Rio de Janeiro: FAE, 1991a.

LEONTIEV, Alekxei N. Uma Contribuição para a teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: Vygotskii, Lev S., LURIA Alexander R., LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001b

LEONTIEV, Alekxei N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: Vygotskii, Lev. S., LURIA Alexander R., LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001c.

LEONTIEV, Alekxis. **O desenvolvimento do psiquismo.** Trad. Rubens Eduardo Frias. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alekxis. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11ª ed. Trad. Maria da Pena Villalobo. São Paulo: Ícone, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora**? Novas exigências educacionais e profissão docente. 5ª ed. São Paulo: Cortez. 2001. Coleção Questões da Nossa Época.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos para quê? 12 ed. São Paulo: Cortez. 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2013.

LIMA, Patrícia Alves de; FREITAS, Lêda Gonçalves de. **Freinet e a Ludicidade na Educação Infantil**. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Educação Infantil. Universidade Católica de Brasilia (UNB), Brasilia: 2010. Disponível em: https://repositorio.ucb.br:9443/jspui/bitstream/10869/795/6/Artigo%20Freinet%20e%20a%20Ludicidade%20-%20vers%C3%A3o%20final.pdf. Acesso em: 26.jan.2023.

LISBOA, Patrícia. **Informática na educação infantil**: uma experiência no CEI Professor Millo Carli Mantovan, 2010. Disponível em: http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem16/COLE_3462.pdf. Acesso em: 05.maio.2023.

LOIZOU, Eleni; TRAWCK-SMITH, Jeffrey. **Teacher Education and Play Pedagogy**: international perspectives. Nova York: Routledge, 2022. (Tradução própria).

LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da educação. São Pulo: Cortez,1994

MACEDO, Lino. Os jogos e sua importância na escola. *In*.: **Cadernos de Pesquisa**, n. 93, 1995. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6209194. Acesso em: 06.jun.2024.

MACHADO, Marina Marcondes. Fenomenologia e infância: o direito da criança a ser o que ela é. *In*.: **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 22, n. 49/1, maio/ago. 2013 Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/913. Acesso em: 10.out.2024.

MAGILL, Richard A. **Aprendizagem Motora**: conceitos e aplicações. São Paulo: Edgard Blucher, 1984.

MAGNANI, Eliana Maria. **A práxis ludo-pedagógica do professor da pré-escola.** Tese (Doutorado em Psicologia Educacional). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012. 206p. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/909994. Acesso em: 18.jul.2022.

MAK, Denise. **Didática no cotidiano da educação infantil**. 191f. Tese (Tese de Doutorado). Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2019. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/22079/2/Denise%20Mak.pdf. Acesso em: 02.ago.2022.

MALAGUZZI. Loris. Histórias, Ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016a. Volume 1.

MALAGUZZI, Loris. A criança é feita de cem. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Trad. Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016b. Volume 2.

MARCOLINO, Suzana. **A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Marília, 2013, 193f. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/106628/000735483.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 02.ago.2022.

MARCOLINO, Suzana; BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de; MELLO, Suely Amaral. A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil. *In*.: **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.18, n.1, jan/abr - 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/yPJRxRsQfQtcNGMBKPGG8ym/. Acesso em: 15.abr.2024.

MARTINS, Maria de Nazareth Fernandes. **Prática pedagógica da educação infantil mediada pelo brincar: de estratégia de ensino à atividade guia do desenvolvimento integral da criança**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Prática Educativa e Formação Docente. Universidade Federal do Piauí (UFPI). Teresina, 2019. 312 p. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8690078. Acesso em: 25.jul.2022.

MARTINS, Maria de Nazareth Fernandes; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. Educação Infantil e alfabetização: o debate sobre o lugar da atividade de brincar. *In*.: **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, 25: e204935, 2020. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/4935. Acesso em: 30.set.2024.

MARTINS, Maurício Rebelo; DALBOSCO, Claudio A. Rousseau e a primeira infância. *In*.: **Filosofia e Educação**. v.4, n.2, out.2012-mar.2013. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635425/3218. Acesso em: 30.jun.2024.

MATTOS, Regiane Cristina Ferreira; FARIA, Moacir Alves de. Jogo e aprendizagem. *In*.: **Revista Eletrônica Saberes da Educação**. 2011, v.2, n.1. Disponível em: https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v2-n1-2011/regiane.pdf. Acesso em 15.abr.2024.

MELLO, Suely Amaral. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a educação da pequena infância. *In*.: **Revista Cadernos de Educação**, v.1, n.50, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1984-0292/1353. Acesso em: 30.set.2024.

MENDES. Cíntia Cristina Teixeira. HTPC: Hora de Trabalho Perdido Coletivamente? Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente. 2008, 113f. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/1fd349b6-c4de-4352-850e-108828ba06dd/content. Acesso em: 07.out.2024.

METRING, Roberte. **Neuropsicologia e Aprendizagem**: fundamentos necessários para planejamento do ensino. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

MICHAELIS - Dicionário. **Verbete**: direção; dirigir. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/. Acesso em: 10.jun.2022

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MONTEIRO, Luciana Oliveira Freiras. **A Educação Infantil nas Representações Sociais de Pais e Mães de Crianças Pequenas**. Dissertação (Mestrado em Educação) 194f. 2014. Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/12871/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Luciana%20Oliveira%20Freitas%20Monteiro.pdf. Acesso em: 20.maio.2019.

MONTESSORI, Maria. A mente da criança (mente absorvente). Lisboa: Portugália, 1971.

MONTESSORI, Maria. A criança. Trad. Luiz Horácio da Matta. Rio de Janeiro: Ed. Nórdica, s.d.

MOYLES, Janet R. **Só Brincar?** O papel do brincar na Educação Infantil. Trad. Maria Adriana Veronese. Reimpressão 2007. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MUKHYNA, Valeriya. **Psicologia da idade pré-escolar**: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos. Trad. Cláudia Berliner. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MULLER, Juliana Costa. Jogos e brincadeiras com o uso das tecnologias móveis na educação infantil: o que as crianças têm a nos dizer? *In*: **37ª Reunião Nacional da ANPEd**. UFSC – Florianópolis, 2015. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4367.pdf. Acesso em: 05.maio.2023.

NAUJORKS, Maria Inês. Stress e Inclusão: indicadores de stress em professores frente a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *In*.: **Cadernos de Educação Especial.** Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação/ Departamento de educação Especial/ Laboratório de Pesquisa e Documentação (Lapedoc), v.1, n.20, 2002. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5125. Acesso em: 15.jul.2024.

NAVARRO, Mariana Stoeterau; PRODÓCIMO, Elaine. Brincar e mediação na escola. *In*: **Revista Brasileira de Ciência do Esporte.** Florianópolis, v. 34, n. 3, jul./set. 2012. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/rbce/a/sgWpzDM6pfhnFzhRDqjQvgJ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 25.maio.2023.

NEIRA, Marcos Garcia. Ação pedagógica da educação física em contextos multiculturais: análise de experiências em Portugal e no Brasil. IN: KISHIMOTO, Tizuko Morchida, OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. (orgs.). **Em busca da pedagogia da infância**: pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013.

NETA, Olivia Morais Medeiros; GUTIERRE, Liliane dos Santos. O ensino de Matemática no pensamento de Comenius, Pestalozzi e Montessori. *In***.: Educar em Revista**. Curitiba, v.36, e64213, 2020. disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/VQ4vb8kzLy3r5DTwyXpqCmP/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 05.jun.2024.

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. *In*.: **Educação Unisinos**. São Leopoldo, v.23, n. 2, abril-junho, 2019. Disponível: https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2019.232.10/60746963. Acesso em: 24.out.2020.

NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria e THERRIEN Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. *In*: **Estudos em Avaliação Educacional.** v.15, n.30. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. jul-dez./2004. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2148/2105. Acesso em: 20.jun.2022.

NOGARO, Arnaldo, FINK, Alessandra Tiburski e PITON, Marta Regina Guerra. Brincar: reflexões a partir da neurociência para a consolidação da prática lúdica na educação infantil. *In*: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 66, dez. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/312658137_Brincar_reflexoes_a_partir_da_neurociencia_para_a_consolidacao_da_pratica_ludica_na_educacao_infantil. Acesso em: 21.fev.2022.

NOGUEIRA, Simone do Nascimento. **Escuta Pedagógica**: uma possibilidade formativa de ressignificação da prática docente na educação infantil. 2021. 281 fl. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação. Santos. Disponível em: https://tede.unisantos.br/bitstream/tede/7244/1/Simone%20do%20Nascimento%20Nogueira.pdf. Acesso em: 25.abr.2022.

NUNES, Kezia Rodrigues. **Infâncias e educação infantil**: redes de sentidos produções compartilhadas nos currículos e potencializadas na pesquisa com as crianças. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vitória, 2012. 227 f. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2151/1/tese_6134_KEZIA%20RODRIGUES%20NUNES.pdf. Acesso em: 18.jul.2022.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Yolanda Dantas de. A docência na Educação Infantil e o espaço para o brincar. *In*.: **Revista Práxis Educacional**. v.8, n.12, p. 219-233, jan./jun., 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezzato (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto alegre: Artmed, 2007a.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezzato (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto alegre: Artmed, 2007b.

PEROZA, Marilúcia Antônia de Resende; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A formação de professores para a educação infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. *In*.: **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v.16, n.50, out./dez. 2016. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1891/189148893002.pdf. Acesso em: 15.set.2023.

PIAGET, Jean**. A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3ª ed. Trad. Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1964.

PIAGET, Jean. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil,1998.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A Psicologia da Criança**. 18ª ed. Trad. Octávio Mendes Cajado. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Introdução. *In*: FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro e PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Pesquisa em educação**: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação, v.1. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *In*.: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.43, n.1, jan./mar. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701152815. Acesso em: 15.ago.2024.

PIMENTA, Selma Garrido. Introdução. *In*: FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro e PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Pesquisa em educação**: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas, v.4. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

PINAZZA, Mônica Apezzato. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezzato (orgs.). **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIROLLA, Maria da Glória Rocha. Um pouco de Jean-Jacques Rousseau. *In*.: **Portal Unicamp**. 2001. Disponível em: https://unicamp.br/~jmarques/cursos/2001rousseau/mgrp.htm. Acesso em: 15.jun.2024.

PRAIA GRANDE**. Lei nº 1177, de 16 de dezembro de 2002**. Disciplina a organização do Sistema Municipal de Ensino do Município de Praia Grande e dá outras providências. Secretaria de Educação de Praia Grande. Praia Grande, SP, 2002. Disponível em: https://www.praiagrande.sp.gov.br/Administracao/leisdecretos_view.asp?codLeis=1490#:~:text=Esta%20lei%20disciplina%20a%20organiza%C3%A7%C3%A3o,do%20e

nsino%2C%20em%20instru%C3%A7%C3%B5es%20pr%C3%B3prias. Acesso em: 19.set.2023.

PRAIA GRANDE. **Lei Complementar N. 845, DE 1 DE ABRIL DE 2020**. Dispõe sobre o Plano de Carreira do Magistério e dos Educadores de Desenvolvimento Infantojuvenil, o Estatuto do Magistério Público Municipal e dá outras Providências. Praia Grande, 2020. Disponível em: https://www.praiagrande.sp.gov.br/Administracao/leisdecretos_view.asp?codLeis=6525. Acesso em: 05.jan.2024.

PRAIA GRANDE. Secretaria de Educação. **Currículo Municipal:** Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Educação Física. Praia Grande, 2022a. Disponível em: https://dpid.cidadaopg.sp.gov.br/portal/publicacoes/listar-publicacoes. Acesso em: 01.set.2024.

PRAIA GRANDE. **Edital de abertura de concurso público Nº 002/2022**, retificado em 03/05/2022, 04/05/2022, 09/05/2022. Praia Grande, 2022b. Disponível em: https://www.praiagrande.sp.gov.br/arquivos/concurso/2492.pdf. Acesso em: 19.set.2023.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando quase não é a mesma coisa**. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vygotsky no Brasil: repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília, 2010, 295f. Disponível em: http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/9123/1/2010_ZoiaRibeiroPrestes.pdf. Acesso em: 20.fev.2024.

PRESTES, Zoia Ribeiro. A brincadeira de faz-de-conta como atividade-guia. *In*.: **Congresso de Educação Básica**, Florianópolis/2011. Florianópolis: Secretaria de Educação - COEB, v.1, 2011. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2011_11.23.25.5523439fc322d424a19c109abd2d2bb9.pdf. Acesso em: 10.abr.2024.

PRESTES, Zoia. A Brincadeira de Faz de Conta e a Infância. *In*.: **Trama Interdisciplinar**. São Paulo, v.7, n.2, maio-ago. 2016. Disponível em: https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9807/6068. Acesso em: 10.abr.2024.

QUARANTA, Silvia Cinellli. **Professores de educação física na educação infantil**: dificuldades, dilemas e possibilidades. Dissertação (Mestrado em Educação). 2015. 282 f. Universidade Católica de Santos, Unisantos, Santos. Disponível em: https://tede.unisantos.br/bitstream/tede/1641/2/Silvia%20Cinelli%20Quaranta.pdf. Acesso em: 01.nov.2021.

QUARANTA, Silvia Cinelli e FRANCO, Maria Amélia do R. S. A dificuldade de percepção do brincar como prática pedagógica dos professores de educação física nas aulas de educação física na educação infantil. *In*: **IX Encontro Nacional e II Encontro Internacional de Educação e Ludicidade**. IX ENELUD e II EINELUD, 2021, Salvador (BA), Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1vfTehRlY7M_iAhDVheiximyjWz171A0d/view. Acesso em: 20.mar.2023.

RAMOS, Joaquim; GOMES, Maria de Fátima Cardoso; SILVA, Alexander Ruiz. Professores homens na Educação Inicial: um estudo de caso em uma instituição de Educação Infantil colombiana. *In*.: **Zero a seis anos**. v.22, n.42. Florianópolis:

Universidade Federal de Santa Catarina. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/75742. Acesso em: 20.jul.2024.

RAMOS, Rosimary Lacerda. Um estudo sobre o brincar infantil na formação de professores de crianças de 0 a 6 anos. *In*: **23ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED**. 2000, Caxambu (MG). Disponível em: https://www.anped.org.br/biblioteca/item/um-estudo-sobre-o-brincar-infantil-na-formacao-de-professores-de-criancas-de-0-6. Acesso em: 05.nov.2021.

REDE NACIONAL DE PESQUISA EM PEDAGOGIA. REPPED. **Análise crítica da Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (RePPed) do Projeto de Resolução do CNE n. 04/2024 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica.** RePPed, 2024. Disponível em: https://reppedBrasil.wixsite.com/rede-nacional-de-pes/notas. Acesso em: 15.ago.2024.

RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAM, Georg. **As cem linguagens da criança**. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. v. 1. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2016.

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emília: escutar, investigar e aprender. Tradução Vera Cury. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

RIVERO, Andrea Simões Rocha. **O brincar e a constituição social das crianças e de suas infâncias em um contexto de educação infantil**. Tese (Doutorado). Programa de pós-graduação em Educação: linha Ensino e Formação de Educadores. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/157345/336466.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 19.jul.2022.

RODRIGUES, Josiane. **Brinquedos e brincadeiras na pré-escola – um estudo das imagens lúdicas nos tempos e espaços do brincar.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação na Área de Concentração Educação, Linha de Culturas Escolares e Linguagens. Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Cuiabá, 2019. 151p. Disponível em: https://ri.ufmt.br/bitstream/1/2230/1/TESE_2019_Josiane%20Rodrigues.pdf. Acesso em: 31.ago.2022.

ROUSSEAU, Jean-Jacques**. Emílio ou da Educação.** Trad. Sérgio Millet. 3ª ed. São Paulo: Difel, 1979.

SACRISTÁN, José Gimeno. Os professores como Planejadores. *In*: SACRISTÁN, Gimeno; PÉRES GÓMEZ, Angel Ignacio. **Compreender e transformar o ensino**. 4º ed. São Paulo: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; Taro, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAKAMOTO, Cleusa Kazue. Criatividade: uma visão integradora. *In*: **Revista Psicologia**: Teoria e Prática. v. 2, n. 1, 2000. Disponível em:

https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Editora/Revista_Psicologia/Teoria_e_Pratica_Volume_2_-_Numero_1/art3.PDF. Acesso em: 20.jun.2023.

SASSON, Melissa Daiane Hans; CAMPOS. Rosânia. Relação entre o público e o privado na educação infantil: a atuação da fundação Maria Cecilia Souto Vidigal. *In*.: **Imagens da Educação**, v. 10, n.1, jan./abr., 2020. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/46450. Acesso em: 03.mar.2024.

SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 11ª ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1996. Coleção Educação Contemporânea (E-book).

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *In*: **Revista Brasileira de Educação**. v.14 n.40 jan./abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12.jul.2023.

SAYÃO, Deborah Thomé. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. *In*.: **Motrivivência**. Florianópolis, SC: UFSC, ano XI, n.13, nov/1999. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/14408/13211. Acesso em 30 jun. 2023.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil**: um estudo de professores em creche. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 2005, 273f. Disponível em http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/DEBORATSE.pdf. Acesso em: 15.out.2013.

SCHELBAUER, Analete Regina. Lição das coisas. *In*.: **HISTEDBR** - Grupo de Estudos e Pesquisa - História, Sociedade e Educação no Brasil. Faculdade de Educação da Unicamp. Coleção Navegando pela História da Educação Brasileira, 2006a. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Analete_R_Schelbauer2_artigo.pdf. Acesso em: 10.jun.2024.

SCHELBAUER, Analete Regina. Método intuitivo e lições de coisas: saberes em curso nas conferências pedagógicas do século XIX. *In*.: **HISTEDBR** - Grupo de Estudos e Pesquisa - História, Sociedade e Educação no Brasil. Faculdade de Educação da Unicamp. Coleção Navegando pela História da Educação Brasileira, 2006b. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Analete_R_Schelbauer2_artigo.pdf. Acesso em: 10.jun.2024.

SILVA, Nuno Miranda. Grounded Theory para Iniciantes: contributo para a investigação em educação. *In*.: **Caderno de Pesquisas**. São Paulo, v.52, e.08563, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/kGK38RTqrqPbdG6x6DmV6vM/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 30.jul.2024

SIMÕES, Estela Mari dos Santos; NOGARO. Arnaldo; YUNG, Hildegard Susana. Teorias da Aprendizagem e Neurociência Cognitiva: possíveis aproximações. *In*.: **Revista COCAR.** V.12. N.23, jan./jun. 2018. Programa de Pós-graduação Educação em Educação da UEPA. Disponível em:

https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1720/940. Acesso em: 20.maio.2024.

SOËTAR, Michel. **Johann Pestalozzi**. Trad. Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes, Ciriello Mazzetto. Org: João Luis Gasparin, Martha Aparecida Santana Marcondes.Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores). Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=205237. Acesso em: 05.jun.2024.

SOUSA, Taísa Resende; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; VOLPE, Maira Muhringer. Concepções de crianças da educação infantil sobre violência e a relação com o brincar: contribuições de Freud e Winnicott. *In*.: **Revista Interação em Psicologia**, v.23, n.1, 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5380/psi.v23i1.56020. Acesso em: 06.jun.2023.

SOUSA, Taísa Resende; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; MACIEL, Maria Regina. O brincar como experiência criativa na psicanálise com crianças. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 32, n. 3, set-dez. 2020. Disponível em: https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/5754/28429. Acesso em: 20 jun. 2023.

SOUZA, Flora Lima Farias de. **As retóricas do brincar no cotidiano escolar: um estudo de caso**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Cuiabá, 2021. 180p. Disponível em: https://ri.ufmt.br/bitstream/1/3541/1/TESE_2021_Flora%20Lima%20Farias%20de%20Souza.pdf. Acesso em: 01.ago.2022.

STAVISKI, Gilmar; SURDI, Aguinaldo Cesar; KUNZ, Elenor. Sem tempo de ser criança: a pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de educação física. *In:* **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v.35, n.1, jan./mar. 2013.

SUTTON-SMITH, Brian. **A ambiguidade da brincadeira**. Trad.: Vera Joscelyne. 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *In*.: **Educação & Sociedade**. Campinas: v. 34, n.123, Apr./June 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000200013&script=sci_arttext. Acesso em: 23.jun.2024.

TAROZZI, Massimiliano. **O que é a Grounded Theory**: metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados. Trad. Carmen Lussi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TELES, Fabrícia Pereira. **O brincar na Educação Infantil com base em Atividades Sociais: por um currículo não encapsulado**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018. 216f. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/21209/2/Fabricia%20Pereira%20Teles.pdf. Acesso em: 25.jul.2022.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRENTO, Sabrina da Silva Machado; ARAÚJO, Michel Pedruzzi Mendes; BRAGA, Lívia Vares da Silveira; DRAGO, Rogério. Contribuições de Rousseau e Vygotsky acerca da importância do brincar para crianças público-alvo da educação especial. *In*.: **Conjecturas**. v.22, n18, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/366566244_Contribuicoes_de_Rousseau_e_Vigotski_acerca_da_importancia_do_brincar_para_criancas_publico-alvo_da_educacao_especial. Acesso em: 05.jun.2024.

VASCONCELOS, Paulo A. C. **O jogo e Piaget.** São Paulo: Editora Didática Suplegraf, 2003.

VASCONCELOS, Tânia de. Infância e Narrativa. *In*: VASCONCELLOS, Tânia de (org.) **Reflexões sobre Infância e Cultura**. 1ª ed. Niterói: EdUFF, 2008.

VASCONCELOS. Tânia de. A menina e as batatas: infância, filosofia, brinquedo e brincadeira. *In*.: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (Orgs.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. (E-book). Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/2310. Acesso em: 15.fev.2023.

VIEIRA. Ana Lúcia. **A condição infantil e o papel do educador em John Dewey**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Passo Fundo. Minas Gerais, 2021, 130f. Disponível em: http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/2228/2/2021AnaLuciaVieira.pdf. Acesso em: 08.jun.2024.

VILLAÇA, Flávio. Metodologia de pesquisa. *In*: **Oculum Ensaios**. V.9, n.10, 2009. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/oculum/article/view/356. Acesso em: 18.jul. 2022.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VYGOTSKY, Lev Semenovich, LURIA A. R., LEONTIEV A., N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semionovich**. A formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Michel Cole *et al*. (org.); Trad. José Cipolla Neta, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Coleção Psicologia e Pedagogia.

VYGOTSKY, Lev Semionovitvh. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. 1ª publicação em 1933.Trad. Elizabeth Tunes. *In*.: **Revista Virtual de Gestão e Iniciativas Sociais**. n.8, Junho/2008. Disponível em: https://atividart.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf. Acesso em: 10.abr.2024.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Psicologia pedagógica**. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semionovitvh. **Imaginação e Criatividade na Infância**: ensaio de Psicologia. Tradução do russo, introdução e notas de João Pedro Fróis. 1ª ed. Lisboa: Dinalivro, 2012. Coleção Razões de Sobra, v.3.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na Educação Infantil**: uma história que se repete. 9ª ed. São Paulo, Cortez, 2012.

WALLON, Henry. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2010, 2ª tiragem. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

WALTER. Caroline. **O brincar na educação infantil:** um olhar nos estudos de Tizuko Morchida Kishimoto. Disponível em: https://sguweb.unicentro.br/app/webroot/arquivos/atsubmissao/Caroline_TCC.pdf. Acesso em 15.mar.2024

WINNICOTT. Donald W. **O Brincar e a Realidade**. Tradução de Breno Longhi. São Paulo: Ubu Editora. 2019.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a geografia escolar. *In*.: **Caderno CEDES**. v. 25, n. 66. ago/2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/NCMKcw5T7Ff3xc3vRRyK7Nm/. Acesso em: 25.ago.2024.

ZAVARONI, Dione de Medeiros Lula; VIANA, Terezinha de Camargo; CELES, Luiz Augusto Monnerat. A constituição do infantil na obra de Freud. *In*.: **Estudos de Psicologia**, 2007, v.12, n.1. Disponível em: https://www.scielo.br/j/epsic/a/THrZvYF8GzLyy7XRDk7BPSp/. Acesso em: 20.jun. 2023.

ZENEIDA KUENZER, Acácia. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a instituição ou institucionalização da precarização da formação. *In*.: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. v.1, n.24, e17282, 2024. DOI: 10.15628/rbept.2024.17282. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17282. Acesso em: 12.set.2024.

APÊNDICE

Quem tem muito pouco, ou quase nada, merece que a escola lhe abra horizontes.

Ferreiro, 1999, p.179

Apêndice A – TCLE: Professor

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada(o) para participar da pesquisa “A insurgência das aulas lúdicas na pré-escola”, que será realizada pela professora pesquisadora Silvia Cinelli Quaranta. Você foi selecionada(o) por ser professor da rede pública, atuar no segmento da Educação Infantil no município de Praia Grande, Baixada Santista. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a professora-pesquisadora ou com a Universidade Católica de Santos.

O objetivo principal deste estudo é: construir conhecimentos com os professores participantes da pesquisa sobre as possibilidades de uma aula lúdica como estratégia de ensino com crianças na faixa etária dos quatro aos cinco anos de idade que frequentam a Educação Infantil e construir uma prática pedagógica diferenciada para as crianças pequenas. Os objetivos específicos são: conhecer a formação do professor para o brincar e atividades lúdicas na pré-escola; desenvolver atividades brincantes como estratégia de ensino; verificar a possibilidade de alfabetizar com o uso de atividades brincantes.

Sua colaboração, nesta pesquisa, consistirá em participar das reuniões da Pesquisa Ação Participativa (PAPe) e construir juntamente com a pesquisadora: conhecimentos a respeito das possibilidades de uma aula lúdica na Educação Infantil, construir portfólio de formação durante as reuniões organizadas pela pesquisadora ao longo dos 10 (dez) encontros previstos para ocorrerem no ano de 2022 e caso queira, escrever cartas reflexivas sobre sua experiência durante este período.

A identificação dos participantes, é um risco que pode ser mencionado, porém, pautada nos Princípios Éticos das Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, mencionados na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, garantirei, conforme

parágrafo VII, a confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz.

Também cuidarei para que não ocorra nenhuma hipótese de identificação. A organização dos dados obtidos ao longo das reuniões formativas, serão tratados com “nomes fictícios ou participante 1, 2, 3...” para citar os depoimentos.

Os encontros, serão gravados em áudios, e ao assinar este termo, fica autorizada a gravação dos mesmos.

Durante a pandemia existe sempre risco de contaminação/contágio por COVID-19, tanto por parte do pesquisador como dos participantes, assim, todos os deverão seguir os protocolos de segurança adotados pela Secretaria de Educação de Praia Grande elaborado em parceria com a Secretaria de Saúde do município, quanto ao uso de máscaras, álcool gel e protocolos de higiene.

Comprometo-me a não divulgar qualquer dado que revele aspectos de sua vida íntima e convido a todos a participar do meu exame de qualificação a ser realizado em 2022, bem como da defesa em 2024 e a divulgar os dados obtidos com a pesquisa em reunião a ser agendada após a finalização da tese.

Baseada no Código Civil Brasileiro (Lei nº 10.206 de 2002), a Resolução CNS nº 466 de 2012 (parágrafo IV, inciso 3), os participantes da pesquisa têm a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Os benefícios relacionados com a sua participação referem-se à colaboração com uma pesquisa de Doutorado em Educação, na área da prática pedagógica e formação de professores que poderá proporcionar desenvolvimento profissional, melhoria na qualidade de seu trabalho dentro de sala de aula e participar do livro que será publicado após a pesquisa concluída.

Uma cópia deste **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** ficará com o participante desta pesquisa, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento com a pesquisadora responsável profa. Me. Silvia Cinelli Quaranta, orientada por profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco no e-mail cinequaranta@gmail.com ou no telefone (13) 98140-4288.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela entidade responsável – Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Santos, telefone: (13) 3228-1254 ou (13) 3222-0555, Ramal 1254 (Comitê de ética).

_____

Profa. Me. Silvia Cinelli Quaranta

Pesquisadora Responsável

_____

Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco

Orientadora da Pesquisa

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Praia Grande, ____ de _____ de 2022

_____

Nome:

RG:

Apêndice B – TCLE: Coordenação Pedagógica (ATP)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada para participar da pesquisa “A insurgência das aulas lúdicas na pré-escola”, que será realizada pela professora pesquisadora Silvia Cinelli Quaranta. Você foi selecionada por ser Coordenadora Pedagógica da unidade escolar onde será realizada a pesquisa no município de Praia Grande, Baixada Santista. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a professora-pesquisadora ou com a Universidade Católica de Santos.

O objetivo principal deste estudo é: construir conhecimentos com os professores participantes da pesquisa sobre as possibilidades de uma aula lúdica como estratégia de ensino com crianças na faixa etária dos quatro aos cinco anos de idade que frequentam a Educação Infantil e construir uma prática pedagógica diferenciada para as crianças pequenas. Os objetivos específicos são: conhecer a formação do professor para o brincar e atividades lúdicas na pré-escola; desenvolver atividades brincantes como estratégia de ensino; verificar a possibilidade de alfabetizar com o uso de atividades brincantes.

Sua colaboração, nesta pesquisa, consistirá em participar das reuniões da Pesquisa Ação Participativa (PAPe) e construir juntamente com a pesquisadora e o grupo de professores: conhecimentos a respeito das possibilidades de uma aula lúdica na Educação Infantil, construir portfólio de formação durante as reuniões organizadas pela pesquisadora ao longo dos 10 (dez) encontros previstos para ocorrerem no ano de 2022 e caso queira, escrever cartas reflexivas sobre sua experiência durante este período.

A identificação dos participantes, é um risco que pode ser mencionado, porém, pautada nos Princípios Éticos das Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, mencionados na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, garantirei, conforme

parágrafo VII, a confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz.

Também cuidarei para que não ocorra nenhuma hipótese de identificação. A organização dos dados obtidos ao longo das reuniões formativas, serão tratados com “nomes fictícios ou participante 1, 2, 3...” para citar os depoimentos.

Os encontros, serão gravados em áudios, e ao assinar este termo, fica autorizada a gravação dos mesmos.

Durante a pandemia existe sempre risco de contaminação/contágio por COVID-19, tanto por parte do pesquisador como dos participantes, assim, todos os deverão seguir os protocolos de segurança adotados pela Secretaria de Educação de Praia Grande elaborado em parceria com a Secretaria de Saúde do município, quanto ao uso de máscaras, álcool gel e protocolos de higiene.

Comprometo-me a não divulgar qualquer dado que revele aspectos de sua vida íntima e convido a todos a participar do meu exame de qualificação a ser realizado em 2022, bem como da defesa em 2024 e a divulgar os dados obtidos com a pesquisa em reunião a ser agendada após a finalização da tese.

Baseada no Código Civil Brasileiro (Lei nº 10.206 de 2002), a Resolução CNS nº 466 de 2012 (parágrafo IV, inciso 3), os participantes da pesquisa têm a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Os benefícios relacionados com a sua participação referem-se à colaboração com uma pesquisa de Doutorado em Educação, na área da prática pedagógica e formação de professores que poderá proporcionar desenvolvimento profissional, melhoria na qualidade de seu trabalho dentro de sala de aula e participar do livro que será publicado após a pesquisa concluída.

Uma cópia deste **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** ficará com o participante desta pesquisa, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento com a pesquisadora responsável profa. Me. Silvia Cinelli Quaranta, orientada por profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco no e-mail cinequaranta@gmail.com ou no telefone (13) 98140-4288.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela entidade responsável – Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Santos, telefone: (13) 3228-1254 ou (13) 3222-0555, Ramal 1254 (Comitê de ética).

_____

Profa. Me. Silvia Cinelli Quaranta

Pesquisadora Responsável

_____

Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco

Orientadora da Pesquisa

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Praia Grande, ____ de _____ de 2022

_____

Nome:

RG:

Apêndice C – TCLE: Pais ou responsáveis

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Solicitamos a sua autorização para convidar seu filho (a) para participar, como voluntário (a), da pesquisa A insurgência das aulas lúdicas na pré-escola. Esta pesquisa pertence a Linha de Pesquisa I – Práticas Pedagógicas: Pesquisa e Formação, é de responsabilidade da pesquisadora Silvia Cinelli Quaranta, telefone: (13) 98140-4288, e-mail: cinequaranta@gmail.com, orientanda da Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está pautado nos Princípios Éticos das Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais está em conformidade com a Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, caso contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe convidando, e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados, caso concorde que seu filho(a) faça parte do estudo pedimos que assine a folha ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Caso não concorde, não haverá penalização nem para o Senhor(a) nem para a criança que está sob sua responsabilidade, bem como será possível ao Senhor(a) retirar o consentimento a qualquer momento, também sem qualquer penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Descrição da pesquisa: O objetivo principal deste estudo é construir conhecimentos, aprimorar a prática docente sobre as possibilidades de uma aula lúdica como estratégia de ensino para crianças na faixa etária dos quatro aos seis anos que frequentam a Educação Infantil e construir uma prática pedagógica para as crianças pequenas. Os objetivos específicos são: Conhecer a formação do professor para o brincar e atividades lúdicas na pré-escola; desenvolver atividades brincantes como estratégia de ensino e verificar a possibilidade de um processo de alfabetização por meio de atividades brincantes/lúdicas.

Como a criança participará: a criança participará expressando seus sentimentos, opiniões e desejos no tocante ao que lhe é proposto desenvolver ao longo do período que se encontra na unidade escolar. A aula lúdica será realizada pelo docente na sala de aula ou nos demais espaços da escola, poderão ser fotografadas, gravadas em áudio ou filmadas, escolha que dependerá das circunstâncias que surgirem e do entendimento do professor da necessidade.

Tratamento que será dado as observações realizadas pelas crianças: as observações feitas pelo professor serão objeto de estudo nas reuniões da Pesquisa-ação Pedagógica (PAPe) e serão ouvidas pelos participantes com o objetivo de promover reflexões a respeito da prática docente.

Riscos direto para a criança e para o responsável: a identificação da criança é considerada um risco, porém garantirei a confidencialidade e proteção da sua identidade, imagem e voz organizando os dados coletados, que farão parte da pesquisa e consequentemente dos registros escritos elaborados no relatório de qualificação e tese de doutorado, fazendo uso de nomes fictícios ou criança 1, 2, 3...

Benefícios de a criança participar da pesquisa – participar de atividades lúdicas com o objetivo de tornar o processo de alfabetização mais significativo e interessante.

Benefícios para o responsável - contribuir com o processo de democratização dos processos de ensino-aprendizagem, autorizando a participação ativa do seu filho (a) no desenvolvimento da investigação.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela entidade responsável – Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Santos, telefone: (13) 3228-1254 ou (13) 3222-0555, Ramal 1254 (Comitê de ética).

Atenciosamente.

_____ _____

Profa. Me. Silvia Cinelli Quaranta Profa. Dra. Maria Amélia do R. S. Franco

Assinatura do responsável _____

Praia Grande, _____ de _____ de 2022.

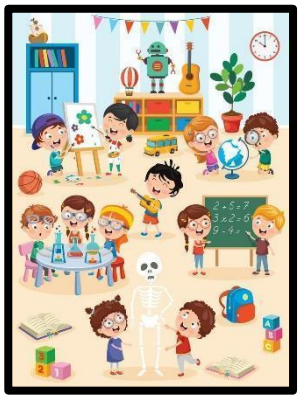
Apêndice D – TALE: crianças

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(TALE)



EU SOU SILVIA CINELLI QUARANTA, SOU PESQUISADORA E ESTOU REALIZANDO UMA PESQUISA.



Fonte: https://pt.vecteezy.com/arte-vetorial/931922-criancas-pequenas-estudando-e-brincando-na-sala-de-aula

MINHA PESQUISA É SOBRE ATIVIDADES BRINCANTES NA SALA DE AULA E SUA PROFESSORA IRÁ OBSERVAR VOCÊ DURANTE AS BRINCADEIRAS QUE ELA FARÁ, PARA AJUDÁ-LA A APRENDER.



VOCÊ ENTENDEU O QUE EU EXPLIQUEI?

PENSE UM POUCO. QUER PERGUNTA ALGUMA COISA?

ENTÃO, VOCÊ QUER PARTICIPAR DA PESQUISA?

ESCOLHA UMA DAS IMAGENS ABAIXO PARA RESPONDER:

SIM



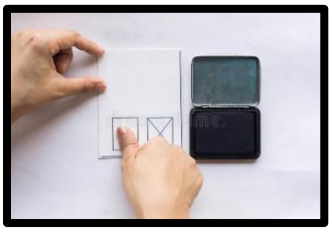
NÃO



VOCÊ PODE ESCREVER SEU NOME CONCORDANDO EM PARTICIPAR.

OU FAZER UM DESENHO CONCORDANDO

OU AINDA, COLOCAR SEU DEDO E DEIXAR A MARCA, ASSIM TAMBÉM É POSSÍVEL VOCÊ DEIXAR REGISTRADO QUE DESEJA PARTICIPAR.



Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do pai/responsável da criança que participará da etapa da pesquisa que consiste na escuta.

02(duas) testemunhas não ligadas a pesquisadora.

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

Para a elaboração deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) me referenciei na pesquisa de Doutorado em Educação intitulada: **Escuta pedagógica: uma possibilidade formativa de ressignificação da prática docente na educação infantil, desenvolvida pela pesquisadora Simone do Nascimento Nogueira no Programa de** Pós-graduação stricto sensu em Educação, da Universidade Católica de Santos em 2021. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/7244>. Acesso em 10 mar.2022.

Apêndice E: escolha dos codinomes

Codinome	Motivo da escolha
Sorriso	Porque eu vivo sorrindo, independente das circunstâncias. Deus no comando, sempre!
Pimentinha	O meu codinome, eu escolhi meio que sem pensar, na hora. Saiu automaticamente, porque meu apelido era Pimentinha quando eu era criança. Uma porque eu ficava cor de rosa com alguns comentários, em algumas situações, porque eu era muito tímida, então eu ficava com as bochechinhas rosas e outra porque eu não parava quieta. Eu era terrível. Eu ainda sou assim, inquieta, acelerada, elétrica e eu penso em mil coisas ao mesmo tempo. Eu sou acelerada mesmo, ligada no 220, e eu falo tudo o que eu penso. Às vezes eu não uso filtro e depois eu me arrependo das coisas que eu falei, mas melhor se arrepender de falar do que de não falar. Então, eu sou muito sincera, muito transparente nas coisas que eu faço, nos comentários que eu faço, com as ideias que eu tenho.
Lua	Eu estava solteira e saindo muito à noite. É que naquela época eu não via Sol, só via Lua. Aliás, eu via o Sol quando eu estava chegando em casa. O Sol eu estava dormindo
Beija-Flor	Não tem explicação, não lembro. Fugi nesse dia!!
Valentina	Eu acho lindo esse nome Valentina. Sempre achei. É o nome feminino do meu avô. Meu avô é Valentim. Eu gosto de Valentina.
Vitória-Régia	Eu sou de Belém do Pará. Meu nome era V. L. O. R., mas como tinha R., a minha mãe falou assim, “não, vai ficar muito samba.” Vitória-régia e O. R. Aí eu casei com o R. e ficou V. L. R. R. Deu samba do mesmo jeito. Era samba no início e ficou depois. Meu pai colocou Alexander Fleming, Bernadette Lourdes, tudo em homenagem a alguém. E para mim ia ser a Vitória-régia, em homenagem à flor.
Pipoca	Porque lembra muito a mim, tem uma poesia que eu não lembro agora na íntegra. Mas quando você menos espera, ela se transforma. Ela se transforma numa coisa boa e eu sou assim. Eu sou muito de transformar para o melhor, de pensar sempre no lado bom, então, eu escolhi pipoca porque ela é um milho que está ali, mas se você colocar no óleo quente, ela se transforma, ela se vira numa outra situação e faz bem. Por isso eu escolhi pipoca, porque pula, para se transformar, porque se mexe. Mas a transformação só acontece pelo poder do fogo. Milho de pipoca que não passa pelo fogo continua a ser milho de pipoca, para sempre. Assim acontece com a gente. As grandes transformações acontecem quando passamos pelo fogo. Quem não passa pelo fogo fica do mesmo jeito, a vida inteira…

Sashimi	Porque é a comida que eu mais gosto. E fala muito da minha origem, dos meus antepassados, toda a história, de quem eu sou.
Espoleta	Ah, por causa que eu ia falar para colocar Rata Pelada, que era a maneira como o meu pai me chamava. Lembrei que eu não era muito arteira, mas também, quando eu fazia arte, eu era espoleta. Eu era terrível para brincadeira. Brinco até hoje. Acho que a espoleta continua até hoje. Tem seus momentos de altos e baixos. Eu fui uma criança tranquila em parte, mas quando tinha que aprontar, aprontava com classe.
Serelepe	A Serelepe porque eu sempre fui mesmo. Subia na árvore, causava, caia na vala, quase morria afogado umas três vezes. Minha mãe ia trabalhar, o filho que estava dormindo ia para rua. Tinha uma rua que eu sempre brincava, que inclusive um amigo meu escreveu um livro sobre a nossa infância. E, como eu falei anteriormente, a minha primeira faculdade foi a rua, a outra me legitimou. A primeira me transformou.
Cachinhos Dourados	Minha Cachinhos Dourados. Eu sou cacheada, iluminada e linda. Humilde… (risos)
Dora	Porque esqueço onde coloco as coisas!
Borboleta	Porque eu sou muito livre e eu gosto que as pessoas sejam livres. A liberdade é tudo. Liberdade de expressão, liberdade de tudo. A brincadeira livre. Eu fui uma criança livre. Eu brincava na rua, no chão, na terra. Eu não poderia ser outra coisa, a não ser uma borboleta.
Sol	O sol ilumina. Eu penso em iluminar meus alunos sempre
Girassol	Porque sempre está voltado para o Sol, ou seja, para luz, assim como eu sempre quero estar voltada para luz.
Amarelinha	Porque as crianças gostam muito, eles brincam, é uma brincadeira que já vem de sempre. A minha mãe brincou, eles brincam e a gente tem que passar de geração para geração essa cultura do brincar. E é uma brincadeira tão fácil, a gente pode desenhar no chão. A gente consegue fazer em qualquer lugar.

Apêndice F - Letra da música 1º encontro

The Logical Song	**A Canção Lógica**
Supertramp	Supertramp
When I was young It seemed that life was so wonderful A miracle Oh, it was beautiful, magical	Quando eu era jovem Parecia que a vida era tão maravilhosa Um milagre Oh, era tão bonita, mágica
And all the birds in the trees Well they'd be singing so happily Oh, joyfully Oh, playfully, watching me	E todos os pássaros nas árvores Bem, eles cantavam tão felizes Oh, alegremente Oh, divertidamente, me observavam
But then they sent me away To teach me how to be sensible Logical Oh responsible, practical	Mas então eles me mandaram para longe Para me ensinarem a ser sensato Lógico Oh responsável, prático
And they showed me a world Where I could be so dependable Oh, clinical Oh, intellectual, cynical	E eles me mostraram um mundo Onde eu poderia ser muito confiável (racional) Oh, clínico Oh, intelectual, cínico
There are times when all the world's asleep The questions run too deep For such a simple man Won't you, please, please, tell me what we've learned? I know it sounds absurd Please tell me who I am	Há momentos quando todo o mundo dorme As perguntas são muito profundas Para um homem tão simples Você não vai, por favor, por favor, me dizer o que aprendemos? Eu sei que parece absurdo Mas por favor diga-me quem eu sou
Now watch what you say Or they'll be calling you a radical A liberal Oh fanatical, criminal	Agora cuidado com o que você diz Ou eles vão te chamar de radical Um liberal Oh, fanático, criminoso
Oh, won't you sign up your name? We'd like to feel you're acceptable Respectable Oh presentable, a vegetable	Oh, você não vai assinar o seu nome? Gostaríamos de sentir que você é aceitável Respeitável Oh, apresentável, um vegetal
But at night, when all the world's asleep The questions run so deep For such a simple man Won't you please (won't you tell me?) Please tell me what we've learned? (can you hear me?) I know it sounds absurd Please tell me who I am	Mas à noite, quando todo o mundo dorme As perguntas são muito profundas Para um homem tão simples Você não vai por favor (você não me dirá?) Por favor diga-me o que temos aprendido (consegue me ouvir?) Eu sei que parece absurdo Por favor diga-me quem eu sou
Who I am (3x)	Quem eu sou (3x)
'Cause I'm feeling so illogical D-d-digital One, two, three, four, five Oh oh oh oh Unbelievable B-b-bloody marvelous	Porque eu estou me sentido tão ilógico D-d-digital Um, dois, três, quatro, cinco Oh oh oh oh Inacreditável Incrivelmente maravilhoso

Apêndice G - Texto entregue no 1º encontro e lido no 3º encontro

A INUTILIDADE DA INFÂNCIA

(Rubem Alves, Estórias de quem gosta de ensinar, pág. 49.)

O pai orgulhoso e sólido olha para o filho saudável e imagina o futuro.

– Que é que você vai ser quando crescer?

Pergunta inevitável, necessária, previdente, que ninguém questiona.

– Ah! Quando eu crescer, acho que vou ser médico!

A profissão não importa muito, desde que ela pertença ao rol dos rótulos respeitáveis que um pai gostaria de ver colados ao nome do seu filho (e ao seu, obviamente) Engenheiro, Diplomata, Advogado, Cientista…

Imagino um outro pai, diferente, que não pode fazer perguntas sobre o futuro. Pai para quem o filho não é uma entidade que “vai ser quando crescer”, mas que simplesmente é, por enquanto … É que ele está muito doente, provavelmente não chegará a crescer e, por isso mesmo, não vai ser médico, nem mecânico e nem ascensorista.

Que é que seu pai lhe diz? Penso que o pai, esquecido de todos “os futuros possíveis e gloriosos” e dolorosamente consciente da presença física, corporal, da criança, aproxima-se dela com toda a ternura e lhe diz: “Se tudo correr bem, iremos ao jardim zoológico no próximo domingo…”

É, são duas maneiras de se pensar a vida de uma criança. São duas maneiras de se pensar aquilo que fazemos com uma criança.

Eu me lembro daquelas propagandas curtinhas que se fizeram na televisão, por ocasião do ano da criança deficiente, para provar que ainda havia alguma esperança, para dizer que alguma coisa estava sendo feita. E apareciam lá, na tela, as crianças e adolescentes, cada uma excepcional a seu modo, desde Síndrome de Down até cegueira, e aquilo que nós estávamos fazendo com eles…

Ensinando, com muito amor, muita paciência. E tudo ia bem até que aparecia o ideólogo da educação dos excepcionais para explicar que, daquela forma, esperava-se que

as crianças viessem a ser úteis, socialmente… E fiquei a me perguntar se não havia uma pessoa sequer que dissesse coisa diferente, que aquelas escolas não eram para transformar cegos em fazedores de vassouras, nem para automatizar os mongoloides para que aprendessem a pregar botões sem fazer confusão… Será que é isto? Sou o que faço? Ali estavam crianças excepcionais, não-seres que virariam seres sociais e receberiam o reconhecimento público se, e somente se, fossem transformados em meios de produção. Não encontrei nem um só que dissesse: “Através desta coisa toda que estamos fazendo esperamos que as crianças sejam felizes, deem muitas risadas, descubram que a vida é boa… Mesmo um excepcional pode ser feliz. Se uma borboleta, se um pardal e se uma ignorada rãzinha pode encontrar alegria na vida, por que não estas crianças, só porque nasceram um pouco diferentes …? “

Voltamos ao pai e ao seu filhinho leucêmico.

Que temos a lhes dizer?

Que tudo está perdido? Que o seu filho é um não-ser porque nunca chegará a ser útil, socialmente? E ele nos responderá: “Mas não pode ser… Sabe? Ele dá risadas. Adora o jardim zoológico. E está mesmo criando uns peixes, num aquário. Você não imagina a alegria que ele tem, quando nascem os filhotinhos. De noite nós nos sentamos e conversamos. Lemos estórias, vemos figuras de arte, ouvimos música, rezamos… Você acha que tudo isto é inútil? Que tudo isto não faz uma pessoa? Que uma criança não é, que ela só será depois que crescer, que ela só será depois de transformada em meio de produção? “

E eu me pergunto sobre a escola … Que crianças ela toma pelas mãos?

Claro, se a coisa importante é a utilidade social temos de começar reconhecendo que a criança é inútil, um trambolho. Como se fosse uma pequena muda de repolho, bem pequena, que não serve nem para salada e nem para ser recheada, mas que, se propriamente cuidada, acabará por se transformar num gordo e suculento repolho e, quem sabe, um saboroso chucrute? Então olharíamos para a criança não como quem olha para uma vida que é um fim em si mesma, que tem direito ao hoje pelo hoje… Ora, a muda de repolho não é um fim. É um meio. O agricultor ama, nas mudinhas de repolho, os caminhões de cabeças gordas que ali se encontram escondidas e prometidas. Ou, mais precisamente, os lucros que delas se obterão…utilidade social.

Reconheçamos: as crianças são inúteis…

Entre nós inutilidade é nome feio. Já houve tempo, entretanto, em que ela era a marca de uma virtude teologal. Duvidam? Invoco Santo Agostinho, mestre venerável que declara em De Doctrina Christiana: “Há coisas para serem usufruídas, e outras para serem usadas. “E ele acrescenta: “Aquelas que são para serem usufruídas nos tornam bem-aventurados.“ Coisas que podem ser usadas são úteis: são meios para um fim exterior a elas. Mas as coisas que são usufruídas nunca são meio para nada. São fins em si mesmas. Elas nos dão prazer. São inúteis.

Uma sonata de Scarlatti é útil? E um poema? E um jogo de xadrez? Ou empinar papagaios?

Inúteis.

Ninguém fica mais rico. Nenhuma dívida é paga.

Por que nos envolvemos nessas atividades, se lhes faltam a seriedade do pragmatismo responsável e os resultados práticos de toda atividade técnica? É que, muito embora não produzam nada, elas produzem o prazer.

O primeiro pai fazia ao filho a pergunta da utilidade: “Qual o nome do meio de produção em que você deseja ser transformado? “O segundo, impossibilitado de fazer tal pergunta, descobriu um filho que nunca descobriria, de outra forma: “Vamos brincar juntos, no domingo?\’“

E as nossas escolas? Para quê?

Conheço um mundo de artifícios de psicologia e de didática para tomar a aprendizagem mais eficiente. Aprendizagem mais eficiente: mais sucesso na transformação do corpo infantil brincante no corpo adulto produtor. Mas para saber se vale a pena seria necessário que comparássemos os risos das crianças com os risos dos adultos, e comparássemos o sono das crianças com o sono dos adultos. Diz a psicanálise que o projeto inconsciente do ego, o impulso que vai empurrando a gente pela vida afora, essa infelicidade e insatisfação indefinível que nos faz lutar para ver se, depois, num momento do futuro, a gente volta a rir… sim, diz a psicanálise que este projeto inconsciente é a recuperação de uma experiência infantil de prazer. Redescobrir a vida como brinquedo. Já pensaram no que isso implicaria? É difícil. Afinal de contas as escolas são instituições dedicadas à destruição das crianças. Algumas, de forma brutal. Outras, de forma delicada. Mas em todas elas se encontra o moto:

“A criança que brinca é nada mais que um meio para o adulto que produz.“

Apêndice H - Texto entregue no 3º encontro e lido no 4º encontro

A socialização e as necessidades individuais

MOYLES. Janet R**. Só brincar?** O papel do brincar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. p.151 – 153

Os professores em geral defendem o brincar especialmente por oferecer um meio para a socialização e, na verdade, algumas situações lúdicas se prestam muito bem a este propósito (por exemplo, o brincar de faz-de-conta na loja ou na casinha, ou o brincar cooperativo na construção de uma estrada). Mas o brincar pode levar as crianças ao isolamento (Sutton-Smith, 1986), na medida em que elas se envolvem na busca de objetivos autorregulados ou se esforçam para representar alguma coisa na pintura. Grande parte das atividades oferecidas na maioria das salas de aula encorajo brincar paralelo, em vez do brincar cooperativo, social, e nesse contexto, o brincar dirigido pode encorajar o brincar social ao propor às crianças tarefas cooperativas. Inevitavelmente, as crianças mais jovens passarão períodos maiores de tempo no brincar paralelo, enquanto aprendem sobre a socialização. Segundo Chazam e Laing (1982, p. 54), “a maturidade social inclui desenvolver um estilo de lidar com a frustração e aprender a compartilhar e participar”.

Períodos de brincar solitário não precisam causar preocupação: todos nós precisamos de tempo para nós mesmos, e as crianças não são diferentes. Ericsson (1950, p. 194) explica a necessidade da criança de brincar sozinha dizendo que “isso permanece um ancoradouro indispensável para o exame das emoções perturbadoras após períodos tumultuados nos mares sociais”. Temos de nos preocupar é com a criança que brinca sozinha regularmente ou está constantemente na periferia das atividades lúdicas das outras crianças. Mas mesmo nessas situações existem algumas evidências de que as crianças que preferem atividades solitárias concentram-se por períodos mais longos, são mais persistentes, mais criativas e imaginativas (Stron, 1981b, p. 47). Stron chega a afirmar que a experiência de toda criança deveria ‘incluir um generoso sim para o brincar solitário” (Stron, 1981b, p. 50).

A preocupação maior deveria talvez dirigir-se à criança que parece não ser capaz de brincar. Eventos traumáticos podem às vezes inibir o brincar da criança por algum tempo, e as atitudes e a capacidade de brincar ficam impedidas até o problema mental ser elaborado (Webb, 1967, p. 51). Nessas circunstâncias, os professores só podem observar, esperar e ser carinhosos e continentes, deixando que a criança escolha suas atividades até o problema ser resolvido. Ballasd e Crooks (1985) relatam que baixos níveis de envolvimento social entre as crianças de pré-escolar podem ser substancialmente aumentados mostrando-lhes vídeos de crianças brincando alegremente juntas e depois conversando com elas sobre amizade e companheiros de brincadeiras. Talvez isso indique a necessidade de algumas crianças observarem outras brincando, como um encorajamento para participar.

Apêndice I - 9º encontro - texto: Domingo.

HUMMEL, Monica Sydow. **Testemunhas de Mim**: professora. São Paulo: Edições Loyola, 2007, p.23-25.

DOMINGO

NÃO DÁ PARA ABRIR esse zíper mais devagar??! 23

Vamos com calma! Estaremos juntas toda a semana. Estou em suas mãos..., sua **mala**, lembra?

Afinal, por que esse humor de fim de festa? As suas coisas da escola estão aí: remexa em tudo, como sempre faz, e os ânimos vão mudar. Sei como se sente; amanhã começa tudo novamente. Quem não tem seus pensamentos rasteiros, meio existencialistas, no domingo à tarde? Separe essa tralha de seus filhos e observe o que vamos carregar na semana, dia após dia.

O entra-e-sai de coisas em mim, quase diário, é o que me faz cúmplice de qualquer professora; sem contar que, às vezes, fico largada nos cantos das salas, sem muito cuidado. Mas, reconheço, estou sempre por perto.

É o que acontece sempre, toda semana. Yolanda começa a organizar os materiais, a consultar o que será a prioridade da vez, a lembrar os temas e..., principalmente, começa a se lembrar deles.

Quem??!!

Os alunos! Tantas idades e necessidades...

Conheço esse sentimento de Yolanda. Nunca se sabe, é verdade, se o docente pode dar conta do recado, se as iniciativas pedagógicas organizadas ano a ano são suficientes para uma boa educação.

Horas e tempos passados em estudos, pesquisas e reuniões nas escolas não garantem boas respostas às necessidades dos alunos e às próprias necessidades da professora. Mas o importante é que Yolanda continua a buscar alternativas, a aceitar a rotina das rotinas como desafio.

Não sei como ela pensa, mas eu aqui, sua **mala**, sou testemunha de que o que não lhe falta é coragem para dar aquele passo no escuro, aquela ousadia responsável que falta a tantos colegas seus, bem sabemos.

Já começo a sentir o ânimo mudando, melhorando. É que Yolanda continua a mexer nos objetos escolares; separa cada coisa para minha competência em guardar, encenando ou imaginando cada atividade que dará nas aulas da semana. O que há de melhor nela: não tem todas as certezas sobre o que vai ser, sobre o que terá de acontecer. Ansiedades e expectativas, junto com suas coisinhas, entram e saem pelas aberturas mais cotidianas que eu possa me considerar. Tá certo.

Tem minutos em que prevalece um quê mais moroso na professora; tudo passa a ser lento — até parece que por algum motivo Yolanda está se segurando, exilou-se da sua dinâmica de sempre. Parece ter uma vontade dúbia, cambaleante, de paliar.

Dura pouco. Professor, já conheço, não fica muito tempo refém do adiável. Muitas vozes e necessidades o empurram para a lida, para o fazimento.

A maior expectativa mesmo vem dos pequenos educandos, que sempre esperam, esperam... esperam tudo e qualquer coisa do mestre. Teimosos demais, até na esperança.

Enfim, está feito. E tanta coisa em mim irá carregar!

Junto, muita experiência não escrita, acumulada, às vezes reconhecida. Vai esperar...

Tenho agora muito peso para levar, muitos saberes em forma de autoridade. Melhor que tudo: em mão firme, além de mim — a **mala** — estará essa docência bonita que, mais do que trabalho, é um desejo humilde.

E assim vamos. Sacode Yolanda o vagar pedagógico de dias de domingo, agarra sua vontade nas mãos.

Amanhã iremos... amanhã tem escola.

Apêndice J - Quadro com a leitura vertical e horizontal da pesquisa

Leitura vertical: respostas por encontro. Leitura horizontal: respostas por professor. O quadro atingiu as seguintes proporções: 22 colunas x 17 linhas, medindo 105 cm de altura x 185cm de comprimento.



Fonte: Elaboração própria

Apêndice K - Carta aos professores



Olá professor(a)!

Agradeço muito sua participação na pesquisa.

Este documento que lhe entrego é a transcrição de suas falas durante nossos encontros formativos da pesquisa sobre o Brincar que realizamos no segundo semestre de 2022.

Gostaria que lesse com carinho e caso não concorde com algum trecho transcrito ou queira modificar ou acrescentar alguma fala fique à vontade, esta é a sua fala.

Caso queira, pode entrar em contato comigo por telefone, Whatsapp ou agendar um encontro pessoal para conversar sobre suas observações a respeito de sua fala na pesquisa, estou à disposição.

No início do mês de abril estaremos nos encontrando novamente para coletivamente conversar um pouco mais sobre como você observa o brincar hoje.

Mais uma vez obrigada por sua participação.

Um grande abraço

Silvia Cipesi Quaranta
(13) 98140-4288

Digitalizado com CamScanner

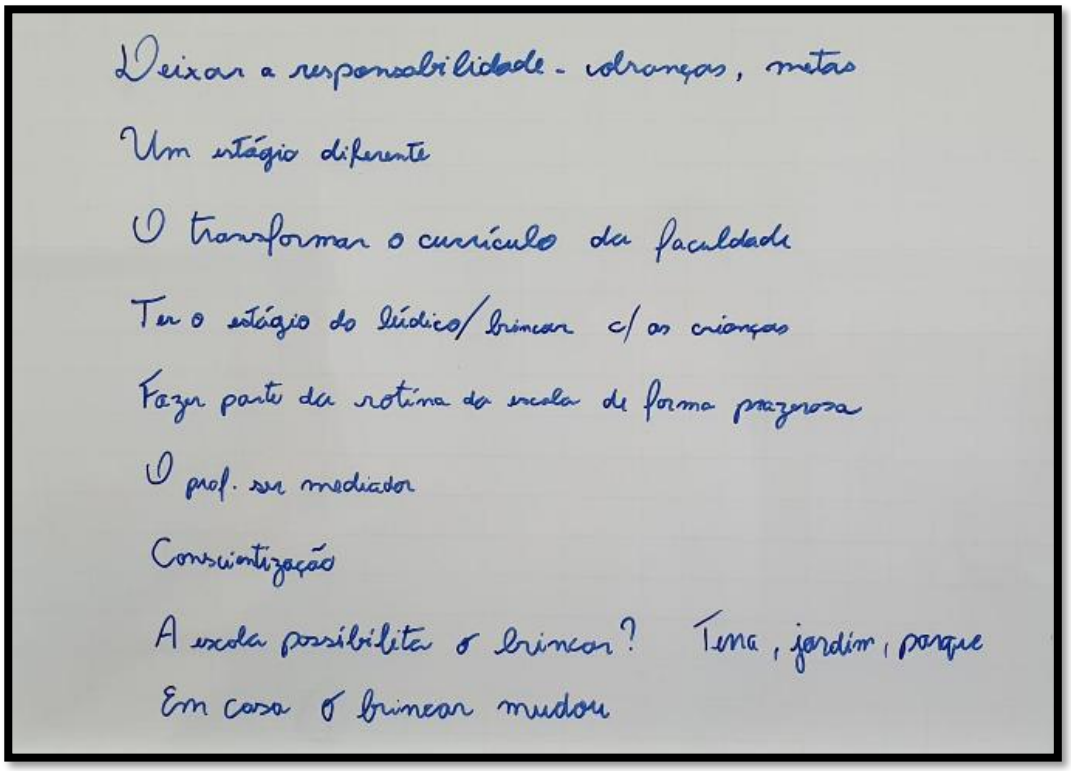
Apêndice L – Codificação aberta: 1º encontro

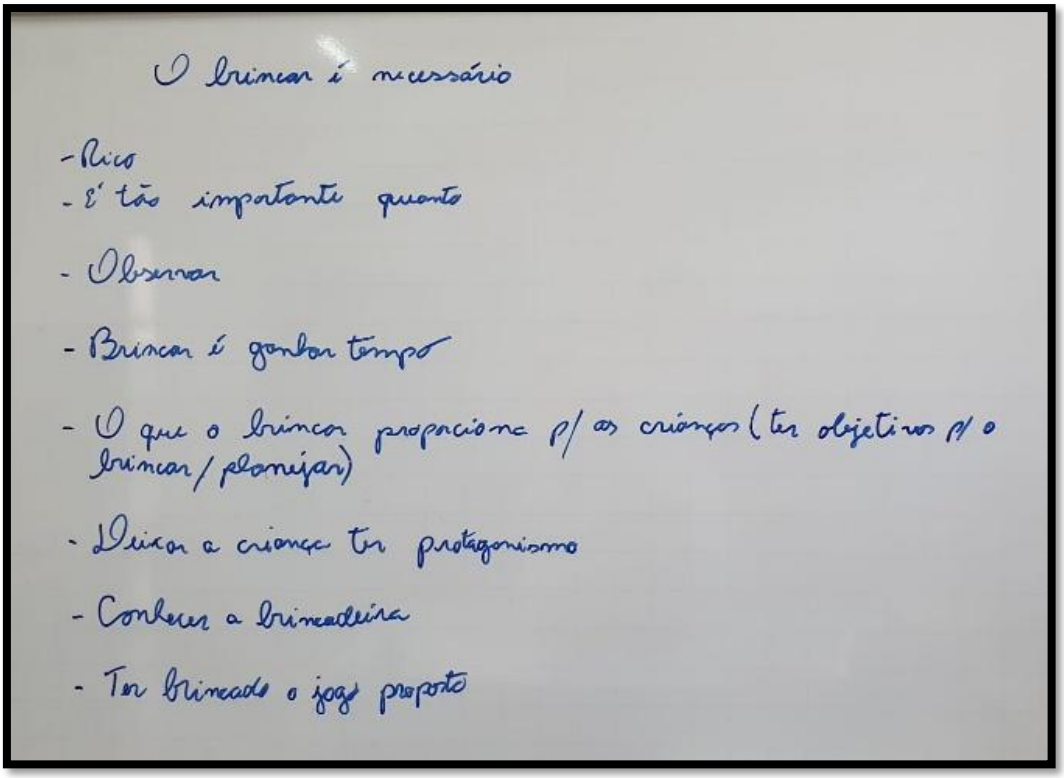
Os apêndices L e M foram anexados para apreciação da banca, porém, em respeito as normas éticas às quais este trabalho foi escrito, foram retirados. Para maiores informações sobre os detalhes da pesquisa, entre em contato pelo e-mail cinequaranta@gmail.com

Apêndice M – Codificação aberta: primeira análise

Os apêndices L e M foram anexados para apreciação da banca, porém, em respeito as normas éticas às quais este trabalho foi escrito, foram retirados. Para maiores informações sobre os detalhes da pesquisa, entre em contato pelo e-mail cinequaranta@gmail.com

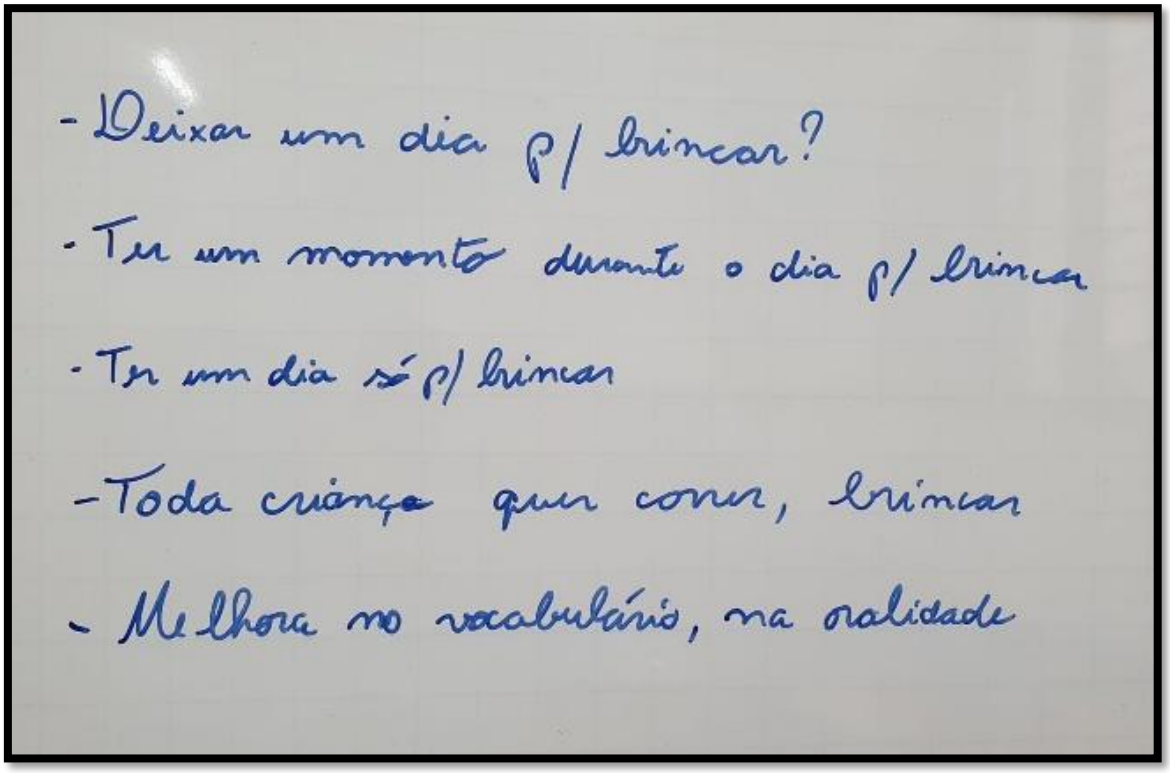
Apêndice N - 9º Encontro: Anotação - falas dos professores (matutino)





Fonte: Arquivo pessoal

Apêndice O - 9º Encontro: Anotação - falas dos professores (vespertino)



Fonte: Arquivo pessoal

Apêndice P - Diário de bordo[148]: final da primeira etapa

Um misto de felicidade e tristeza. A insegurança ainda persiste, estão incorporando as trocas e reflexões? Há alguma diferença real na prática pedagógica? Irão observar o brincar de forma diferente no próximo ano?

A turma da manhã começa, e como sempre, alguns demoram para chegar e nesses momentos sempre lembro da professora Maria Amélia falando “Nem um a menos” e o fato de esperar chegar não é desagradável, fico conversando e conhecendo os professores. Foi muito bom.

Conhecer as pessoas que estão fazendo parte da nossa pesquisa fez com que o olhar compreensivo de como cada um foi se constituindo, foi importante.

O neto que vai chegar, as dificuldades de se tornar viúva com três filhos pequenos e ir estudar para sustentar os filhos, o marido assassinado por uma criança que era seu aluno, a percepção da sabedoria do pai vendo-o como se ele fosse Paulo Freire, os sonhos, o filho de uma mãe analfabeta que sempre estimulou os estudos, a professora que está em luto pela perda do pai, o sonho de um namoro e a possibilidade de um casamento, a correria de sair da escola e pegar o filho pequeno que ficou com medo de atravessar a barca (uma das formas de travessia entre Santos e Guarujá), a correria da coordenação pedagógica, as mudanças na direção da escola. Tudo trouxe novos aprendizados e sensibilizações.

As dificuldades da docência, pais que culpam a escola, que perguntam se a criança irá apenas brincar naquele dia, pois se for só isso, não irá trazê-lo para a aula; descobrir que seu aluno vive em ambientes promíscuos, de abuso sexual, de drogas, prostituição, abandono. A preocupação de ver a criança ser retirada da família e da escola e não ter mais notícias. As cobranças por metas, resultados, alfabetização, a falta de espaço na escola para o brincar, o sair da sala, a preocupação com as crianças que, mesmo estimuladas, não se desenvolvem; o carinho, a preocupação

[148] Este texto é o último Diário de Bordo escrito ao final da primeira etapa da pesquisa

com as crianças com deficiência, as dificuldades no atendimento delas, foram situações que apareceram nas discussões.

Mas, tudo girava em torno do brincar, um brincar que começou com as lembranças da infância de cada um, como brincavam e as mais doces e alegres recordações surgiram, com um brilho e uma alegria contagiantes. Depois veio a discussão do brincar atualmente e a percepção de como as crianças brincam atualmente; não existe mais a rua sem asfalto, árvores para subir, as aventuras com os colegas.

Hoje o tombo, o cair é preocupante, a criança vai se machucar, a mãe vai brigar, a escola será processada, tudo o que possa acontecer com a criança na escola vira situação de medo, insegurança, desconforto. Até brincar acaba sendo perigoso e se ela cai de um brinquedo no parque ou em uma brincadeira, de quem é a culpa? Então, o ideal é que a criança fique sentada?

Não é possível, pois brincar é se socializar, é ter relações com as pessoas e isso exige movimento, discussões, acordos, risos, conversas.

A percepção de que a criança fica mais tensa e agitada com a ausência do brincar que é percebida nos dias de chuva. Brincar traz tranquilidade, mas para brincar é preciso conhecer a brincadeira, se permitir entrar no mundo da fantasia, do faz de conta, é ter regras que devem ser seguidas, porque senão a brincadeira acaba. Brincar mostra líderes.

Brincar dirigido, brincar livre, brincar de faz de conta, brinca no parque, na sala de aula, o brincar faz falta, a tecnologia não.

Por que matar a criança que existe dentro da gente para ser adulto? Vamos dançar!

Os professores trouxeram brincadeiras e conseguiram relacioná-las a teoria. Foi lindo ouvir uma professora falar sobre Platão e encaixá-lo em sua prática, outra trouxe Vygotsky, Piaget e refletiu sobre seus conceitos e sua rotina. Os livros sobre o brincar, como ajudam na prática e no planejar, surgem Montessori, Lídia Hortélio, com o “Território do Brincar”, mas o medo não é só da criança, é do adulto também.

Mas qual o papel do professor em todo esse brincar? Mediador? Observador? Organizador da brincadeira?

Surge também o brincar utilitário, quando o professor coloca as crianças para brincarem e se distraírem para que ele possa organizar seus armários, gavetas, diários de classe.

Apesar das dificuldades, o brincar é visto como algo importante (senso comum), mas também percebido como necessário, promotor de desenvolvimento, socialização, de possibilidades de se conhecer melhor a criança e seu mundo social, sua cultura.

O brincar também é fonte de criatividade e ver as crianças resolvendo os problemas que surgiam nas brincadeiras e as respostas a eles, muitas vezes, tira risos do professor, mas também é fonte de preocupação.

Compreender o brincar, conhecer, observá-lo, planejar são alguns dos itens que os professores julgam necessários para os saberes/conhecimentos que os professores necessitam ter para poder incorporar o brincar em sua prática, mas para isso precisam de formação tanto inicial como continuada.

Apêndice Q - Tabelas e quadros das pesquisas sobre o brincar

Apêndice Q1 - Trabalhos apresentados nas ANPED - marco temporal 2015-2021

*Tabela 1 - P*alavras-chave - *quantitativos*

Palavras-chave	37ª 2015	38ª 2017	39ª 2019	40ª 2021	TOTAL
Brincar	1	1	1	1	4
Lúdico	-	1	-	-	1
Formação de professores, Educação Infantil	4	1	1	4	10
Didática, Educação Infantil	-	-	-	-	-
Total de trabalhos no evento	**516**	**401**	**459**	**680**	**2056**

Fonte: Elaboração própria (pesquisa realizada em 20/06/2022)

*Quadro 1 - P*area*mento* com as palavras-chave da tese - *autores*

	Autor	Título	GT	ANPED
1	MULLER, Juliana Costa	Jogos e brincadeiras com o uso das tecnologias móveis na educação infantil: o que as crianças têm a nos dizer?	07	
2	BUSS-SIMÃO, Márcia	Professoras de educação infantil: uma análise da configuração da docência no contexto catarinense.	07	
3	ROCHA, Eloisa Acires Candal BATISTA, Rosa	A constituição histórica da docência na educação infantil: um estudo a partir do contexto catarinense do início do século XX	07	37ª 2015
4	HAGE, Maria do Socorro Castro FELDMANN, Marina Graziela	Histórias e memórias docentes na Amazônia paraense: o cenário da formação do professor de educação infantil.	08	

	Autor	Título	GT	ANPED
5	GUEDES, Adrianne Ogêda VIEIRA, Nuelna Gama SILVA, Greice D. de Brito	Uma experiência de pesquisa-formação de professores da educação infantil: artes de ver, experimentar e ressignificar as práticas	24	
6	RIVERO, Andréa Simões ROCHA, Eloisa Acires Candal	O brincar e a constituição social das crianças em um contexto de educação infantil	07	
7	GOMES, Marineide de Oliveira	O Lugar da Formação de Professores de Educação Infantil em Cursos de Pedagogia: formação menor para o trabalho com crianças pequenas?	08	38ª 2017
8	MIZUSAKI,Renata Aparecida Carbone GOMES, Cleomar	Experiências de identidades de gênero: corpo brincante em espaços institucionais – entre brinquedos, brincadeiras e outras habitações lúdicas.	23	
9	BATISTA, Luciene ARAÚJO, Denise Silva	A formação em contexto na educação infantil da rede municipal de Goiânia: em busca da práxis	08	39ª 2019
10	COSTA, Andrize Ramires	Da alegria de brincar à pressão para render: as crianças e o controle do tempo dos adultos	07	
11	CARNEIRO, Giovanna de Matos Moraes	Ações para formação continuada dos professores de educação infantil de Dourados/MS (2017-2020)	07	
12	LOMBA, Maria Lúcia de Resende OLIVEIRA E SILVA, Isabel	A história de vida das docentes na educação infantil: experiência social e formação profissional	07	
13	SILVA, Edilane Oliveira da	Seminários de (auto) formação: esperançar a partir de dentro da educação infantil	07	40ª 2021
14	ROSA, Aline Caroline da	Sentidos e significados do Trabalho Docente na educação infantil: um diálogo a partir das condições de Trabalho	09	
15	SCHAEFER, Katia de Souza e Almeida; BIZZO TIRIBA, Lea; SANTOS, Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos	Na contramão da BNCC: do emparedamento ao livre brincar, em busca de Pedagogias Biofílicas	22	

Fonte: Elaboração própria.

Apêndice Q2 – Artigos base de dados da *Scielo* - Marco temporal 2012-2021

Tabela 2 - *P*alavras-chave - *quantitativos*

Palavras-chave	Total de trabalhos na plataforma	Total de trabalhos relacionados com a *WoS* área temática educação	Artigos relacionados com o tema da pesquisa
Educação Infantil (EI)	795	-	-
Brincar	127	50	-
Lúdico	68	24	-
Jogo	804	173	-
Brincar, Educação Infantil	25	19	5
Lúdico, Educação Infantil	6	4	0
Jogo, Educação Infantil	11	7	3
Didática, Educação Infantil	6	6	0
Brincar, criança	51	14	1
Lúdico, criança	15	1	1
Jogo, criança	29	4	2
Brincar, Educação Infantil, Formação de professores,	2	2	1
Lúdico, Educação Infantil, Formação de professores	2	1	0
Jogo, Educação Infantil, Formação de professores	1	1	1
Didática, Educação Infantil, Brincar	0	0	0
Didática, Educação Infantil, Lúdico	2	1	0
Didática, Educação Infantil, Jogo	0	0	0

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 2: Artigos que se encaixam na temática da pesquisa

	Autor	Título	Ano de publicação	Palavra-chave
1	MARCOLINO, Suzana BARROS, Flávia Cristina O. M. de MELLO, Suely A.	A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil	2014	Jogo e Educação Infantil
2	NEVES, Vanessa F. A. CASTANHEIRA, Maria Lúcia GOUVÉA, Maria Cristina S.	O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil brincadeiras diferentes	2015	Brincar e Educação Infantil
3	BENTO, Maria Gabriela Portugal	Arriscar ao brincar: análise das percepções de risco em relação ao brincar num grupo de educadoras de infância	2017	Brincar e Educação Infantil
4	LUCISANO, Renata V. NOVAES, Letícia de C. SPOSITO, Amanda M. P. PFEIFER, Luiza Iara	Avaliação do Brincar de Faz de Conta de Pré-Escolares: Revisão Integrativa da Literatura	2017	Jogo e Criança
5	RIVERO, Andréa S. ROCHA, Eloísa A. C.	A brincadeira e a constituição social das crianças em um contexto de educação infantil	2019	Brincar e Educação Infantil
6	BARBOSA, Raquel F. M. CAMARGO, Maria Cecília da S. MELLO, André da S.	A complexidade do brincar na educação infantil: reflexões sobre as brincadeiras lúdico-agressivas	2020	Brincar e Educação Infantil Brincar e Criança
7	MARTINS, Cristiane Amorim CRUZ, Silvia Helena Vieira	*The Children's and the Teacher's Participation in the Constitution of Playing in School*	2020	Brincar e Educação Infantil Jogo e Educação Infantil Brincar, Educação Infantil e Formação de professores Jogo, Educação Infantil, Formação de professores
8	BONDIOLI, Anna SAVIO, Donatella	*Gioco e valutazione formativa del bambino: la SVALSI*	2021	Jogo e Educação Infantil Jogo e Criança

Fonte: Elaboração própria.

Apêndice Q3 – Pesquisa CAPEs - Marco temporal 2012-2021

Tabela 3: Teses e dissertações - quantitativo

Palavra-chave principal	Palavras-chave	2012 a 2021		Total	Porcentagem de pesquisas
		Mestrado	Doutorado		
Brincar	Brincar	442	116	558	100%
	Brincar, Educação Infantil	149	30	179	32%
	Brincar, criança	4	1	5	0,008%
	Brincar, Educação Infantil, Formação de professores,	39	2	41	0,07%
	Brincar, Didática, Educação Infantil	3	0	3	0,005%
Lúdico	Lúdico	489	67	556	100%
	Lúdico, Educação Infantil	29	3	32	0,057%
	Lúdico, criança	6	1	7	0,005%
	Lúdico, Educação Infantil, Formação de professores	4	0	4	0,007%
	Lúdico, Didática, Educação Infantil	2	0	2	0,003%
Jogo	Jogo	6925	2577	9502	100%
	Jogo, Educação Infantil	3	1	4	0%
	Jogo, criança	7	0	7	0%
	Jogo, Educação Infantil, Formação de professores	0	0	0	0%
	Jogo, Didática, Educação Infantil	0	0	0	0%

Fonte: Elaboração própria

Observação: No campo de porcentagem da tabela 3 é visível que, comparativamente, o número de produções voltadas para a Educação Infantil, no que se refere aos estudos sobre o brincar, o jogo e o lúdico é muito insignificante diante do total de produções elaboradas com as palavras-chave.

Quadro 3a: Teses

	Autor	Título	Ano	Palavra-chave
1	MAGNANI, Eliana Maria	A práxis ludo-pedagógica do professor da pré-escola	2012	Práxis Ludo-Pedagógica, Pré-Escola Brincar Brinquedoteca
2	NUNES, Kezia Rodrigues	Infâncias e educação infantil: redes de sentidos produções compartilhadas nos currículos e potencializadas na pesquisa com as crianças	2012	Educação pré-escolar Currículo Infância
3	FREITAS, Marlene Burègio	O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na educação infantil: contributos e paradoxos da formação continuada na escola	2014	Políticas Formação de professores Profissionalização Educação Infantil
4	ALMEIDA, Marcia Tereza Fonseca	"Na hora de chover a gente não vai brincar né"? Crianças, professoras e o brincar na educação infantil: sentidos e significados	2015	Crianças Brincar Educação Infantil Formação de professoras
5	RIVERO, Andrea Simões	O brincar e a constituição social das crianças e de suas infâncias em um contexto de educação infantil'	2015	Educação infantil Brincadeira Relações sociais Etnografia Estudos sociais da infância
6	TELES, Fabricia Pereira	O brincar na educação infantil com base em atividades sociais, por um currículo não encapsulado	2018	Educação Infantil Brincadeiras Atividades criativas na sala de aula
7	AMBRA, Karen.	A avaliação da brincadeira de faz de conta por meio do Chippa: perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil	2018	Brincadeiras – Aspectos psicológicos Instrumento de avaliação Faz de conta pela criança (ChiPPA) Brincar de faz de conta Atividades criativas na sala de aula
8	CARMO, Ana Claudia Paula do	Os sentidos do brincar para professores de uma escola pública de educação infantil de Boa Vista/RR: implicações para a formação docente	2019	Educação Infantil Brincar Formação docente
9	RODRIGUES, Josiane	Brinquedos e brincadeiras na pré-escola – um estudo das imagens lúdicas nos tempos e espaços do brincar	2019	Brinquedos e brincadeiras Educação Infantil Imagens lúdicas

	Autor	Título	Ano	Palavra-chave
10	MARTINS, Maria de Nazareth Fernandes	Prática pedagógica da educação infantil mediada pelo brincar: de estratégia de ensino à atividade guia do desenvolvimento integral da criança	2019	Educação Infantil Prática pedagógica Atividade de brincar Desenvolvimento infantil Pesquisa formação
11	BEZERRA, Janaina Pereira Duarte	A atividade do brincar e sua relação com o desenvolvimento da imaginação no contexto da educação infantil: proposições da teoria histórico-cultural	2020	Brincar Teoria Histórico-Cultural Desenvolvimento da imaginação Educação Infantil Atividade guia Formação de Professores
12	SOUZA, Flora Lima Farias de	As retóricas do brincar no cotidiano escolar: um estudo de caso	2021	Retóricas do brincar Educação Infantil Concepções e práticas
13	BELTRAME, Lisaura Maria	O brincar revolucionário de faz de conta na perspectiva histórico-cultural: vozes, imagens, manifestações, expressões das infâncias e crianças de 4 e 5 anos	2021	Infâncias Crianças Brincar revolucionário de faz de conta Histórico-cultural Educação Infantil

Fonte: Elaboração própria

Observação: das três teses indicadas pelas palavras-chave lúdico e educação infantil, uma não foi considerada por tratar do lúdico e das tecnologias de informação e comunicação (TIC). Também foi encontrada, nas palavras-chave Brincar, Educação Infantil e Formação de professores, a tese de Marlene Burègio Freitas, *O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na educação infantil: contributos e paradoxos da formação continuada na escola*,

*Quadro 3b: p*alavras-chave Lúdico *e* Educação Infantil

Autor	Título	Ano	Palavra-chave
MAGNANI, Eliana Maria	**A práxis ludo-pedagógica do professor da pré-escola**	2012	Tese em duplicata, no quadro 3
BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães	**Hibridismo brincante: um estudo sobre as brincadeiras lúdico-agressivas na Educação Infantil**	2018	Educação Infantil Educação Física Brincadeiras lúdico-agressivas Hibridismo brincante

Fonte: Elaboração própria

Nas palavras-chave brincar, educação infantil e formação de professores, as duas teses que atendiam as palavras constavam no quadro 3 (Freitas, 2014; Bezerra, 2020).

Apêndice Q4 - Pesquisa BDTD - Marco temporal 2012-2021

Tabela 4: teses e dissertações - quantitativos

Palavra-chave principal	**Palavras-chave**	**2012 a 2021**		**Total**	**Porcentagem de pesquisas 2012 a 2021**
		Mestrado	Doutorado		
Brincar	Brincar	799	247	1046	100%
	Brincar, Educação Infantil	226	76	302	28%
	Brincar, criança	4	2	6	0%
	Brincar, Educação Infantil, Formação de professores,	39	7	46	0,04%
	Brincar, Didática, Educação Infantil	18	4	22	0,02%
Lúdico	Lúdico	1799	494	2293	100%
	Lúdico, Educação Infantil	183	41	224	0,10%
	Lúdico, criança	2	1	3	0%
	Lúdico, Educação Infantil, Formação de professores	26	5	31	0,01%
	Lúdico, Didática, Educação Infantil	23	4	27	0,01%
Jogo	Jogo	6925	2577	9502	100%
	Jogo, Educação Infantil	3	1	4	0%
	Jogo, criança	3	1	4	0%
	Jogo, Educação Infantil, Formação de professores,	0	0	0	0%
	Jogo, Didática, Educação Infantil	0	0	0	0%

Fonte: Elaboração própria. (Pesquisa realizada em 13/07/2022)

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) não foi possível realizar a mesma pesquisa feita na Biblioteca de Teses e Dissertações da CAPES, apesar das inúmeras tentativas realizadas no período de 01 a 14 de março 2023, pois o site não ampliava a pesquisa para as áreas de conhecimento, impossibilitando a visualização, mesmo utilizando diferentes plataformas para o acesso (*Google, Microsoft Edge*, Safari).

Nenhum estudo com as palavras-chave *brincar* e *criança* que atendesse ao tema desta pesquisa foi encontrado, apesar de seis estudos se encontrarem dentro do recorte periódico. A saber, quatro dissertações e duas teses. Pertinente ressaltar que uma tese fazia parte do programa de pós-graduação em Enfermagem (Medrano, 2012) e outra pesquisava o brincar das crianças pantaneiras (Zaim de Melo, 2017).

As pesquisas sobre o lúdico e a criança indicaram três pesquisas; duas dissertações e uma tese que tratava sobre culturas lúdicas no Ensino Fundamental (Azevedo, 2016).

A pesquisa sobre o jogo e a criança indicou três dissertações (criança autista, criança surda e jogo digital para educação sexual de adolescentes) e uma tese que pesquisava a produção de sentidos na vida diária de crianças de 9 a 11 anos (Maciel, 2012).

Quadro 4a - palavras-chave Lúdico, Educação Infantil e formação de professores

Autor	Título	Ano	Palavra-chave
BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação	Professores de educação infantil: ludicidade, história de vida e formação inicial	2012	Educação infantil Formação inicial Ludicidade História de vida Professores de Educação pré-escolar
FREITAS, Marlene Burègio	O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na educação infantil: contributos e paradoxos da formação continuada na escola	2014	Políticas Formação de professores Profissionalização Educação Infantil

Fonte: Elaboração própria.

No Quadro 4c, nas palavras-chave didática, educação infantil e brincar, das quatro teses indicadas pela BDTD, duas não atenderam a perspectiva da pesquisa: uma por tratar do ensino como um negócio e outra por ter como foco representações sociais dos pais. Por este motivo, apenas duas teses foram elencadas:

Quadro 4b: palavras-chave Didática, Educação Infantil e Brincar

Autor	Título	Ano	Palavra-chave
MARCOLINO, Suzana	A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais	2013	Educação de crianças Brincadeiras Habilidades sociais Papel social Desenvolvimento da personalidade
CARDOSO, Débora da Silva	O modelo pedagógico cognitivo-interacionista: perspectivas na educação infantil	2018	Educação Infantil Percepção Sensibilidade Aprendizagem significativa

Fonte: Elaboração própria.

Nas palavras-chave didática, educação infantil e lúdico, das quatro teses indicadas pelo *site*, três não foram consideradas por terem como objeto de estudo a criança de até 3 anos de idade (duas teses) e outra (uma), a educação ambiental, apenas a tese de Denise Mak (2019) foi considerada para leitura. No decorrer da pesquisa, a tese de Carolina Gobbato (2019), foi liberada na internet, o que possibilitou utilizar sua pesquisa sobre a didática na Educação Infantil.

Apêndice R – Conceito de brincar – Lev Vygotsky

Apêndice R1 – Aporte teórico baseado em Vygotsky

Aporte teórico-metodológico	Autor	Ano
Perspectiva sócio-histórica e sociologia da infância	Almeida	2015
Psicologia histórico-social	Ambra Carmo	2018 2019
Escola histórico-cultural	Beltrame	2021
Teoria histórico-cultural	Bezerra Marcolino	2020 2013
Histórico-dialético	Freitas	2014
Materialismo histórico-dialético e a Psicologia histórico-cultural	Martins	2019
Sociologia da Infância	Rivero	2015
Teoria da atividade sócio-histórico-cultural	Teles	2018

Fonte: Elaboração própria

Apêndice R2 – Autores sem aporte teórico em Vygotsky

Aporte teórico-metodológico	Autor
Tecidas na interseção da pesquisa com o cotidiano escolar e da cartografia	Nunes, 2012
Modelo Pedagógico Cognitivo-Interacionista	Cardoso, 2018
Não deixam claro	Bacelar, 2012; Magnani 2012; Rodrigues, 2019; Souza, 2021

Fonte: Elaboração própria.

ANEXO

A escrita [...] é um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existências.

Ferreiro, 2011, p.44

Anexo 1 - Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS - UNISANTOS

Continuação do Parecer: 5.456.499

Pesquisa foi analisado por um relator e, em Reunião Ordinária ocorrida em 10 de maio de 2022, o colegiado do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Santos o considerou Aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1909165.pdf	15/05/2022 15:35:48		Aceito
Outros	Resposta_Comite_15_05_2022.docx	15/05/2022 15:32:56	Silvia Cinelli Quaranta	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_responsaveis_15_05.docx	15/05/2022 15:15:56	Silvia Cinelli Quaranta	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_coordenadora_pedagogica_25_04.docx	15/05/2022 15:14:18	Silvia Cinelli Quaranta	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_alunos_25_04.docx	15/05/2022 15:13:53	Silvia Cinelli Quaranta	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professores_15_05.docx	15/05/2022 15:07:32	Silvia Cinelli Quaranta	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Devolutiva_requerimento_de_pesquisa_Seduc.pdf	13/05/2022 18:01:09	Silvia Cinelli Quaranta	Aceito
Outros	Resposta_Comite_27_04.docx	29/04/2022 23:14:11	Silvia Cinelli Quaranta	Aceito
Outros	Dados_Diretora_da_U_E.docx	29/04/2022 23:12:41	Silvia Cinelli Quaranta	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_27_04.docx	29/04/2022 18:08:51	Silvia Cinelli Quaranta	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Plataforma.pdf	13/03/2022 20:01:55	Silvia Cinelli Quaranta	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

SANTOS, 08 de Junho de 2022

Assinado por:
Cezar Henrique de Azevedo
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Conselheiro Nébias, nº 300 Campus Dom Idílio José prédio administrativo, 2º andar, sala202
Bairro: Vila Mathias **CEP:** 11.015-002
UF: SP **Município:** SANTOS
Telefone: (13)3228-1254 **Fax:** (13)3205-5555 **E-mail:** comet@unisantos.br