

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Mestrado em Educação

LÍVIA SIMÕES DE PAULA

**O PAPEL DA BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO DA
CRIANÇA DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
O QUE REVELAM AS PROFESSORAS?**

Itatiba
2025

LÍVIA SIMÕES DE PAULA – R.A. 202349362

**O PAPEL DA BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO DA
CRIANÇA DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
O QUE REVELAM AS PROFESSORAS?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores, Trabalho docente e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula de Freitas

Itatiba
2025

372.3
P348p

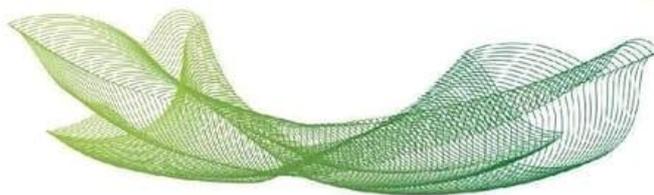
Paula, Livia Simões de

O papel da brincadeira no desenvolvimento da criança de educação infantil: o que revelam as professoras? / Livia Simões de Paula. -- Itatiba, 2025.

153 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Ana Paula de Freitas

1. Educação da criança. 2. Crianças - Desenvolvimento.
3. Brincadeiras. 4. Professores - Formação. 5. Práticas
educativas I. Freitas, Ana Paula de. II. Título.



**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO**

Lívia Simões de Paula, defendeu a dissertação "O PAPEL DA BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE REVELAM AS PROFESSORAS?", aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 24 de junho de 2025, pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Ana Paula de Freitas
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato
Examinadora

Profa. Dra. Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha
Examinadora

Dedico este trabalho à minha filha Clarissa,
luz da minha vida e fonte da minha inspiração.
E a todas as crianças que tornam nosso mundo mais significativo,
imaginando e criando através da brincadeira.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela minha vida e pelos caminhos que me possibilitou trilhar durante toda a minha trajetória pessoal e profissional, para que chegasse a este momento com um olhar reflexivo e crítico para o mundo.

Ao meu tio Marco Antônio Piovani (*in memoriam*), por ter me proporcionado tantos momentos imaginativos em minha infância.

Aos meus pais, Inez e Luís, por todo o incentivo à educação durante toda a minha vida e pela rede de apoio imensurável nesta fase de dedicação ao mestrado.

À minha filha, Clarissa, e ao meu marido, Gustavo, pelo apoio e incentivo em todo esse percurso, principalmente pela paciência e compreensão em todos os momentos em que estive ausente, física ou mentalmente, nesses dois anos.

A todos os meus amigos pessoais, por me apoiarem e compreenderem nas diversas vezes em que precisei deixar de encontrá-los para me dedicar aos estudos.

À Prefeitura Municipal de Itatiba pela oportunidade de afastamento para a dedicação exclusiva aos estudos. Em especial, ao Roberto Camargo Jr., à Jaqueline Boava e ao prefeito Thomás Capeletto, por acreditarem na importância da formação docente para a melhoria do ensino no município.

À minha diretora, Maria Rita Quero, e a toda a minha equipe de professores que me apoiaram e incentivaram dia a dia nesse processo.

À Universidade São Francisco (USF) pelo apoio e estrutura, que possibilitaram efetivamente a realização deste trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro com a bolsa de estudos.

Ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da USF, tanto aos colaboradores da secretaria como aos professores, que, direta ou indiretamente, muito significaram na minha trajetória e contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos colegas de caminhada, que se tornaram amigos para a vida, em especial, à minha querida amiga Suelen Carvalho e ao amigo que a “pós” me deu, Rodrigo Brito, por estarem sempre ao meu lado e nunca soltarem minha mão, contribuindo para a minha formação não só como uma profissional mais qualificada, com as diversas leituras e revisões da minha escrita, mas, acima de tudo, permitindo que eu me ressignificasse como pessoa.

Ao Grupo de Pesquisa “Relações de Ensino e Trabalho Docente” (USF), por todas as contribuições teóricas e metodológicas para a minha pesquisa e formação acadêmica.

Ao Grupo de Estudos Coletivo Círculo Vigotskiano, em especial à querida Luana Ribas, por me apresentarem ainda mais Vigotski e despertarem em mim o encanto pela teoria histórico-cultural a cada encontro.

Às professoras Adair Nacarato e Maria Silvia Rocha pela participação no exame de qualificação, com contribuições preciosas que tornaram possível o caminho trilhado na realização do trabalho.

À minha orientadora Ana Paula de Freitas, por sua humanidade, acolhimento, esforço e dedicação constantes e por me proporcionar uma condução competente e afetuosa na trajetória dessa pesquisa. Seu apoio foi essencial para chegarmos à composição final do trabalho e para a minha constituição como pesquisadora.

E, finalmente, um agradecimento especial às professoras participantes da pesquisa, que de forma tão voluntariosa empenharam suas vozes para dar corpo e vida ao trabalho. Sem vocês este trabalho não se concretizaria.

“Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros.”

(Lev S. Vigotski)

PAULA, Livia Simões de. **O papel da brincadeira no desenvolvimento da criança de educação infantil: o que revelam as professoras?**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2025. 150p. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba, SP.

RESUMO

Na educação infantil, a brincadeira exerce papel fundamental para possibilitar que as crianças se desenvolvam e elaborem conhecimentos. Todavia, nota-se uma variedade de compreensão na concepção dos docentes sobre o papel do brincar para o desenvolvimento das crianças. A partir das contribuições da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, este estudo pretende abordar a temática da brincadeira na educação infantil, com foco na atuação docente neste processo. Dessa forma, a presente pesquisa¹, elaborada na linha de pesquisa: “Formação de professores, trabalho docente e práticas educativas” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco, visa responder à questão: que concepções de brincadeira subjazem às práticas docentes na educação infantil? Assim, o estudo tem como objetivo geral compreender o papel atribuído pelas professoras da educação infantil à brincadeira para o desenvolvimento da criança. E como objetivos específicos: identificar, por meio das narrativas de professoras: a) como elas interpretam o seu papel na brincadeira em contexto escolar; b) como a brincadeira é planejada e trabalhada e c) como a brincadeira perpassou suas trajetórias formativas. O trabalho de campo foi realizado através de entrevistas com seis docentes de diferentes escolas da educação infantil (0 a 5 anos) da rede municipal de uma cidade do interior paulista. As análises seguiram os princípios do método de Vigotski e dos núcleos de significação: “A brincadeira está aqui – O lugar que a brincadeira ocupa no contexto escolar” e “Como iremos brincar? – Os desafios das professoras para implementar a brincadeira no contexto escolar” que buscaram explicações para os dizeres das professoras sobre suas concepções e práticas da brincadeira no cotidiano da educação infantil. Os resultados indicam que a brincadeira está presente no cotidiano da educação infantil, porém, as professoras compreendem seu papel de diferentes modos, especialmente, em função da diversidade apresentada nas formações continuadas ofertadas pela rede e nos documentos curriculares norteadores, os quais não trazem uma concepção única explícita sobre o brincar. Ademais, no cotidiano escolar, a qualidade e o tempo destinado à brincadeira, em geral, são prejudicados em função da falta de recursos humanos, materiais e financeiros, todavia, mesmo com essas adversidades, as professoras buscam estratégias para possibilitar momentos de brincadeira. Esperamos que os achados dessa pesquisa permitam o aprofundamento das reflexões sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento psíquico da criança e a ampliação de estudos que subsidiem as práticas e a formação continuada de professores da educação infantil.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural. Desenvolvimento Humano. Educação Infantil. Brincadeira. Núcleos de significação

¹ "O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes) - Código de Financiamento 001".

PAULA, Livia Simões de. **The role of play in the development of children in early childhood education: what do teachers say?**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2025. 150p. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco. Itatiba, SP.

ABSTRACT

In early childhood education, play has a fundamental role in fostering children's development and self-awareness. However, there is a wide range of understandings among teachers regarding the role of play in child development. Drawing on historical and cultural perspectives on human development, this research aims at discussing the role of play in childhood education, with a focus on teachers' practices. Developed within the research² line "Teachers Education, Teaching Work, and Educational Practices" of the Postgraduate Program at the University of São Francisco, this study seeks to answer the question: What concepts of play underlie teaching practices in childhood education? The general objective of the research is to understand the role that childhood education teachers attribute to play in children's development. The specific objectives are to identify, through teachers' narratives: a) how they perceive their role in play within the school context; b) how play is planned and implemented; and c) how play was addressed in their training process. Fieldwork was conducted through interviews with six teachers from different municipal nursery schools (serving children aged 0 to 5) in the interior of São Paulo. Analysis were made using the Vygotsky's approach and nuclei of meaning: "Play is here – The role of play in school" and "How are we going to play? – Teachers' challenges in incorporating play into the school setting." which aim at explaining the stories teachers shared regarding their understandings and daily practices in early childhood education. The results indicate that while play is present in everyday school life, teachers interpret its role in diverse ways, especially because of differences in continuing education offered by the system and from curricular documents, which do not present a single, clear definition of play. Furthermore, the quality and amount of time devoted to play are often jeopardized by a lack of human, material, and financial resources. Despite these challenges, teachers seek strategies for make play moments possible. We hope this study contributes to deeper reflections on the role of play in children's psychic development and encourages further research that supports teaching practices and ongoing professional development for early childhood educators.

Keywords: Historical-cultural theory. Human development. Childhood education. Play. Nuclei of meaning.

² 'This work was carried out with the support of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel - Brazil (Capes) - Funding Code 001.'

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de dissertações e teses encontradas no banco da CAPES em janeiro de 2024.....	36
Tabela 2 – Número de dissertações e teses encontradas no banco da CAPES em janeiro de 2024, considerando as produções após 2018 e na modalidade educação 37	37
Tabela 3 – Número de dissertações e teses encontradas no banco da CAPES após a nova filtragem de temas 37	37

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações e teses dos anos de 2018 a 2023 abordando a relação entre os descritores: educação infantil, brincadeiras, Vigotski/Vygotsky e Histórico-cultural	38
Quadro 2 – Dissertações e teses dos anos de 2018 a 2023 do catálogo da CAPES, selecionadas para serem analisadas na presente pesquisa	43
Quadro 3 – Formações continuadas oferecidas pela rede municipal de ensino aos professores.....	77
Quadro 4 – Carta-convite às participantes	84
Quadro 5 – Dados das participantes da pesquisa	88
Quadro 6 – Dados formativos das professoras participantes	89
Quadro 7 – Lista de pré-indicadores.....	98
Quadro 8 – Agrupamentos para a formação dos núcleos de significação.....	99
Quadro 9 – Núcleos de Significação.....	115

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

AICITA	Associação Industrial e Comercial de Itatiba
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEPI	Centro de Atenção Educacional, Psicossocial e Inclusiva
CAPES	Coordenação de Aperfeioamento de Pessoal de Nível Superior
CEMEI	Centro de Educação Municipal de Educação Infantil
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ECA	Estatuto da Criana e do Adolescente
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
ETEC	Escola Técnica Estadual
FGTS	Fundo de Garantia do Tempo de Servio
GPEM	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPE	Horário de Trabalho Pedagógico de Estudo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LAPED	Laboratório de Pedagogia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDI	Professor de Desenvolvimento Infantil
PEI	Professor de Educação Infantil
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação  Docência
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PROEPRE	Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USF	Universidade São Francisco
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

A BRINCADEIRA ONTEM, HOJE E SEMPRE: UMA PEDAGOGA EM CONSTANTE MOVIMENTO	12
As primeiras memórias da brincadeira em minha trajetória	13
A brincadeira dá lugar aos estudos... será?	16
Da teoria para a prática: hora de atuar e encontrar a brincadeira no cotidiano educacional.....	21
INTRODUÇÃO	30
O que dizem os estudos sobre a brincadeira na educação infantil?	35
1 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO INFANTIL	50
1.1 A brincadeira e as possibilidades de desenvolvimento na infância	55
1.2 Os fundamentos da pedagogia para a teoria histórico-cultural e a importância do meio para o desenvolvimento	66
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	75
2.1 O contexto da pesquisa	75
2.2 As participantes	83
2.2.1 Milena.....	85
2.2.2 Ana Júlia.....	85
2.2.3 Amy.....	86
2.2.4 Tereza	87
2.2.5 Heloísa	87
2.2.6 Dulce	88
2.3 Procedimentos para a construção de dados	90
2.4 Procedimentos da análise.....	94
3 O CAMINHO PARA A ELABORAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	96
3.1 Os primeiros passos: os pré-indicadores.....	97
3.2 A formação dos indicadores e a interpretação dos sentidos.....	99
4 A BRINCADEIRA NA VISÃO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES: MODOS DE COMPREENSÃO E (IM)POSSIBILIDADES	117
4.1 A brincadeira está aqui! – O lugar que a brincadeira ocupa no contexto escolar.....	118
4.2 Como iremos brincar? – Os desafios das professoras para implementar a brincadeira no contexto escolar	130

4.3 Afinal, por que continuar a falar sobre a brincadeira após décadas de estudo?	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS	146

A BRINCADEIRA ONTEM, HOJE E SEMPRE: UMA PEDAGOGA EM CONSTANTE MOVIMENTO

“Eu prefiro ser, essa metamorfose ambulante.
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo...”
(Raul Seixas)



<https://pt.linkedin.com/pulse/eu-prefiro-ser-essa-metamorfose-ambulante-rafa-wainberg>

A brincadeira é um tema que me encanta desde a infância, em função das minhas vivências ou falta delas nos ambientes familiares e escolares. Muito provavelmente por isso que em minha trajetória profissional, sempre busquei compreender e aprofundar meus conhecimentos nos mais diversos assuntos, mas privilegiando sempre o olhar cuidadoso e curioso para a brincadeira no desenvolvimento da criança. Posso dizer que a inquietação é algo que me move e acredito que por essa razão, busquei o mestrado, que agora também é parte dessa minha trajetória de movimento.

Hoje, como mãe, vejo a brincadeira no cotidiano de minha filha e estou constantemente tentando oportunizar experiências a ela para ampliar seu repertório. Já como profissional da educação, seja em sala de aula, atuando como professora, ou na escola atualmente, como coordenadora pedagógica da educação infantil, pude observar que os professores trabalham com a brincadeira de diferentes modos. Neste sentido, no ambiente escolar, fui identificando o brincar com fins recreativo ou como instrumento para o ensino de conteúdos. Todavia, a sensação que sempre tinha era de uma brincadeira muito semelhante à que eu vivenciei quando criança. O que me fazia questionar: será que as crianças são exatamente iguais às crianças da década de 90? O tempo histórico e social é o mesmo que vivenciei quando criança? E nós, adultos, será que compreendemos a potencialidade dessa brincadeira na infância? Pensando nisso, começo a resgatar minhas memórias de infância, a fim de buscar nelas a presença ou não da brincadeira e a compreensão do porque esse tema é tão significativo em minha vida.

As primeiras memórias da brincadeira em minha trajetória...

Nasci no ano de 1987, em Itatiba, uma cidade do interior do estado de São Paulo. Filha mais nova de Inez e Luís, que não planejavam ter um segundo filho, pois quando nasci, meu irmão, Luís Gustavo, já tinha 10 anos, mas quis o destino que eu fizesse parte desta família e, como diz minha mãe, tornar-me um ponto de união entre todos.

Meus pais sempre foram comerciantes, inicialmente no setor moveleiro. A cidade onde moro, por muito tempo, foi conhecida como a “capital do móvel colonial”. Contudo, assim como a maioria das pessoas, tivemos diversos altos e baixos, por isso, sempre tive uma vida simples e com a memória de muito trabalho de meus pais. No entanto, em minhas primeiras lembranças da infância meus pais já estavam em outro setor (alimentício) e, desde pequena, tenho a memória de estar com eles no ambiente de trabalho, que era também o meu ambiente de brincar. Eles sempre nos incentivaram a estudar e lutar por nossos sonhos.

Vivíamos o processo de democratização do Brasil, após 21 anos de ditadura militar. Era um momento de muita instabilidade econômica e me lembro de meus pais se organizando financeiramente para que pudéssemos ter uma vida minimamente estável.

Nessa época, a Constituição Federal de 1988 passava a vigorar e o país estava em processos de mudanças importantes na educação, como a garantia do ensino fundamental gratuito para todos, com progressiva universalização do ensino médio, além do aumento dos recursos da União vinculados à educação. Este documento foi de suma importância para a nova etapa educacional do país, pois, a partir dele, outras legislações começaram a ser pensadas e estruturadas, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) — Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 — e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) — n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Meus pais trabalhavam de segunda a segunda e eu ainda não ia à escola, por esse motivo, meu local de brincadeira normalmente se resumia ao local reservado ao estoque da loja, uma pequena sala onde havia poucas bonecas, panelinhas e materiais de desenho, sempre brinquedos que não causassem tumulto naquele ou nos demais espaços de trabalho dos meus pais.

Em vista disso, minha mãe conta que aos três anos e meio (1991) eu iniciei em uma escola de educação infantil da rede municipal, mesmo não tendo idade suficiente, afinal só completaria quatro anos em setembro daquele ano. Isso ocorreu porque uma professora que comprava em nosso comércio me via chorando frequentemente, pois eu queria acompanhar as demais crianças à escola.

De acordo com o ECA (1990, art. 53): “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Mas, nessa época, apenas o ensino fundamental era obrigatório e de fácil acesso a todos na rede pública. Por isso, eram poucas as crianças que tinham acesso à creche e o incentivo do município para que frequentassem a educação infantil (4 a 6 anos).

É interessante que, apesar das poucas memórias dessa fase, me lembro, com a ajuda de fotos, que tive três professoras neste período e, até os dias de hoje, tenho contato com todas, inclusive como parceiras de trabalho na rede municipal em que atuo como coordenadora pedagógica. Erci, que era cliente da loja de meus pais, foi minha primeira professora, quem me levou para a escola.

Eu a reencontrei por duas vezes em minha trajetória profissional: primeiro na graduação, como instrutora do Laboratório de Pedagogia da Universidade São Francisco (LAPED), momento em que realizamos um projeto do laboratório com crianças de uma comunidade que se formava às margens da estrada na cidade de Amparo – SP, a fim de auxiliar essa comunidade na implantação de uma Associação de Bairro com propostas que envolvessem inclusive as crianças como pertencentes a essa comunidade e, depois, a reencontrei como diretora de uma escola de ensino fundamental da rede municipal de Itatiba, na qual lecionei e também fui coordenadora pedagógica por um ano.

Pensar nessas memórias afetivas com as professoras que fazem parte de nossa trajetória, da educação infantil ao ensino superior, cada uma delas, tendo personalidades diferentes e cada qual ao seu modo, marcaram minha história com a educação.

As memórias afetivas com professoras que nos acompanham ao longo da trajetória educacional são verdadeiros marcos na construção de nossa identidade acadêmica e pessoal. Cada professora, com sua personalidade única e seu jeito próprio de ensinar, deixa uma marca especial em nossas vidas. Desde a educação infantil até o ensino superior, essas figuras assumem papéis fundamentais, seja no acolhimento inicial do aprendizado, no despertar da curiosidade ou no incentivo para seguir em frente em momentos de dúvida.

Essas lembranças são feitas de pequenos detalhes: um conselho na hora certa, uma aula inspiradora, ou até mesmo o carinho com que cuidavam do ambiente de aprendizado. Essas experiências afetam não só nosso conhecimento, mas também nossa visão sobre a importância da educação e do ensino como uma jornada que envolve coração e mente. Freire (1996, p. 23) afirma: “Não há docência sem discência, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...]. Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural. Ensinar exige alegria e esperança”.

Apesar da grande vontade em estar na escola com as demais crianças, como contam meus pais, não tenho muitas memórias dessa época, a não ser dos momentos de apresentações escolares e alguns fragmentos de memória do parquinho, onde eu podia brincar, escalar e balançar, ambiente libertador para quem, até então, só brincava em um espaço fechado.

Do parquinho, recordo-me de uma árvore com grossas raízes expostas, na qual podíamos nos esconder e escalar, além de usar nossa imaginação para realizar as mais diferentes brincadeiras. Acredito que esse espaço me marcou, pois não brincava na rua, meus pais tinham muito medo e pouco tempo para propiciar esse tipo de brincadeira.

Na época que eu frequentava a educação infantil, e não me lembro de muitas brincadeiras para além do parque, as propostas pedagógicas baseadas no construtivismo estavam em processo de implementação na rede de educação de Itatiba e as práticas oscilavam entre o ensino tradicional e uma tentativa de um novo olhar para a educação, devido, principalmente, às formações do Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental (PROEPRE)³ da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) que se iniciavam na rede.

Continuei meus estudos, sempre na rede pública e, em 1995, passei a frequentar o ensino fundamental em uma escola central, onde tenho lembranças das professoras. Porém, curiosamente, recordo-me das brincadeiras de maneira muito pontual, grande parte das memórias se remetem aos inúmeros cadernos para as lições diárias.

Sebastiana, professora da 1ª série, era como uma “mãezona”, aquela que acolhia e que transformava tudo em magia. Foi com ela que descobri, aos sete anos, o gosto pelos livros. Tínhamos, diariamente, um momento em que podíamos pegar livros de nosso interesse para praticar a leitura, os meus favoritos eram os gibis da *Turma da Mônica*. Lembro-me também do “dia do brinquedo”, nas sextas-feiras. Esse momento era muito esperado por todos, pois a sala de aula se transformava em um novo ambiente, onde a imaginação reinava.

³ PROPRE é um Programa de Educação Pré-escolar e do Ensino Fundamental que surgiu na década de 1980 a partir dos estudos da Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis, em 1976, o qual já anunciava a necessidade de uma mudança na prática educativa da educação infantil. Sua pesquisa comprovou que a maioria das crianças de 5 e 6 anos, que participaram de classes em que os professores empregavam procedimentos pedagógicos diferenciados, apresentou nítido progresso no desenvolvimento da capacidade de raciocinar, atingindo um estágio de desenvolvimento intelectual mais adiantado. Essa pesquisa concluiu também que crianças pertencentes a diferentes níveis socioeconômicos apresentaram progresso semelhante.

As brincadeiras, nessa época, ficavam centralizadas no intervalo e nos momentos de entrada e saída, ou então na sexta-feira, quando podíamos levar os brinquedos. Não me recordo de muitas propostas lúdicas no ambiente escolar. E muitas vezes me questiono se e o quanto isso mudou nos dias de hoje no ambiente escolar. Quando as crianças ingressam no ensino fundamental, há a tendência de priorizar atividades mais acadêmicas, muitas vezes em detrimento do tempo e espaço para brincadeiras.

Autores como Kishimoto (1998) ressaltam que o brincar não é apenas uma atividade de lazer, mas uma prática pedagógica que pode potencializar o aprendizado. Ela afirma que: “A brincadeira não é apenas uma preparação para a vida adulta, mas uma prática cultural infantil fundamental para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais e emocionais das crianças” (Kishimoto, 1998, p. 45).

Como já citei, foi nessa fase que comecei a desenvolver o gosto pela leitura e, como os livros são mais silenciosos do que brinquedos, o incentivo apareceu ainda mais no ambiente familiar. Lembro muito do estímulo de minha mãe para a leitura, levando-me à biblioteca municipal frequentemente em busca de livros como *O menino do dedo verde*, *Coleção Vagalume* e gibis da *Turma da Mônica*, além de contos de fadas, inclusive, ainda tenho uma coletânea que ganhei de uma tia. Com o tempo, quando já tinha mais idade e autonomia, eu pegava o ônibus e ia sozinha até a biblioteca renovar meus livros, semanalmente.

Já a brincadeira de faz de conta tem marcos pontuais em minha memória de infância. Muitas delas com a presença de um tio que sempre foi muito lúdico, é com ele que me recordo dessas brincadeiras. Lembro que brincávamos de princesas da Disney, reproduzindo as coreografias e cenas do filme de cada uma delas, paixão que passei, inclusive, à minha filha.

Além dessas brincadeiras, me recordo do *Jurassic Park*, quando, aos finais de semana, meu tio Marco, dois primos e eu íamos até um bairro da cidade onde ainda havia muitos terrenos e entrávamos no mundo da imaginação, caçando e fugindo de dinossauros superperigosos. Como essa lembrança é forte em minha mente ainda hoje...

A brincadeira dá lugar aos estudos... será?

Retomando as memórias da escola, em 2002 finalizei o ensino fundamental na rede municipal e, em 2003, após prestar o vestibulinho para a Escola Técnica Estadual (ETEC), comecei o ensino médio atrelado ao técnico em Administração.

No ensino fundamental, sempre ouvi que era uma aluna dedicada, porém de muita energia e comunicação, o que, para os professores da época, era visto como algo negativo e fazia com que eu me sentisse inferior aos demais. No ensino médio, esse olhar muda, trazendo a importância de me posicionar nas aulas e dialogar sobre os mais diversos assuntos, e passo a me sentir mais à vontade para mostrar quem eu sou. Adorava os debates da aula de literatura da professora Ângela: “Afinal, Capitu era inocente ou culpada?”.

E como não me lembrar dos trabalhos de geografia, no 3º ano do ensino médio, propostos pela professora Marilda, hoje colega de profissão e uma amiga querida, os quais demandavam assistir a jornais diariamente para nos atualizarmos sobre os acontecimentos, como a morte do líder palestino Yasser Arafat⁴ (tema do meu grupo de trabalho naquele ano). Só então percebi que essa minha facilidade em comunicação e de posicionamento de opinião poderia ser algo positivo e importante na minha formação como ser humano.

Para Krupskaya (1927/2017 *apud* Ribas *et al.*, 2024, p. 73),

a escola organizada pelos estados capitalistas é uma escola de ensino, uma escola coercitiva, que suprime a independência da criança, impede o desenvolvimento da personalidade humana, distorce-a. Somente uma escola do trabalho, uma escola estreitamente ligada à vida circundante, com os interesses da criança, que abre para ela diferentes esferas de aplicação de suas forças é uma escola que ensina a vida coletiva, que coloca ante as crianças objetivos elevados e que, pela primeira vez, cria condições para o desenvolvimento da personalidade humana.

É nesse momento também que começo a compreender de forma mais clara meu interesse pela área de humanas e me questionar sobre o caminho que estava seguindo, pois por estar numa escola profissionalizante, cursava o técnico em Administração, mesmo tendo, desde sempre, pavor pela matemática.

O curso foi de grande contribuição para meu crescimento pessoal e profissional, pois por ser oferecido no período noturno, grande parte da sala era formada por alunos mais velhos que voltaram a estudar em busca de novas oportunidades no mercado de trabalho.

⁴ Yasser Arafat morreu em 11 de novembro de 2004, aos 75 anos, após passar 14 dias internado no hospital militar de Percy, nos arredores de Paris (França), devido a uma doença misteriosa. Dono de uma biografia controversa, era considerado por alguns apenas um terrorista e, por outros, um grande líder. Defendeu posições que pareciam inconciliáveis e, nas suas próprias palavras, dizia andar “com um fuzil em uma mão e um ramo de oliveira na outra”, como contou William Bonner no perfil que apresentou por ocasião de sua morte, no Jornal Nacional. Seu nome esteve ligado a todos os eventos que marcaram a luta pela criação de um Estado Palestino durante a segunda metade do século XX (Disponível em: <https://memoriaglobo.globo.com/jornalismo/coberturas/morte-de-yasser-arafat/noticia/morte-de-yasser-arafat.ghtml>. Acesso em: 13 jun. 2024).

Como realizei o ensino médio na modalidade técnica, consegui meu primeiro emprego no setor de cobrança da Associação Industrial e Comercial de Itatiba (AICITA). Lá estava eu imersa nos números e pensando o que estava fazendo ali. Seria esse meu futuro, então? Eu, que sempre afirmei detestar a área das exatas. Sem contar que a cada ligação cobrando uma pessoa, eu quase fazia uma sessão de terapia, ouvindo atentamente a cada angústia dos inadimplentes e me comovendo com as histórias de como haviam se endividado. Definitivamente, começava a pensar que aquele não era o meu lugar.

No final desse mesmo ano (2005), foi inaugurada pela associação a Primeira Casinha do Papai Noel da cidade e o olhar atento da minha chefe, Sandra, levou-me para o primeiro passo de retorno à área de humanas, com foco para as crianças e a brincadeira. Eu atuava como estagiária e fui escalada para ser a Mamãe Noel da casinha, e foi ao ver minha desenvoltura com as crianças, inclusive com o seu filho, criando brincadeiras em que elas adoravam interagir comigo, que Sandra me chamou para uma conversa em sua sala. Nessa conversa, ela me questionou sobre qual era minha intenção de curso na graduação, mencionando, inclusive, que a área administrativa não condizia com meu perfil e sugerindo que eu buscasse um curso de licenciatura.

O Brasil passava por um momento difícil economicamente. O ano de 2005 foi marcado pelas turbulências políticas, como a “crise do mensalão”, que deu início à maior crise política enfrentada pelo atual presidente, Luiz Inácio Lula da Silva — filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT) —, ao longo do seu primeiro mandato. Na economia, as coisas também não estavam bem. De acordo com as notícias da época, o Brasil cresceu apenas 2,3% naquele ano, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ficando à frente apenas do Haiti na América Latina.

Isso tudo era visível em minha realidade financeira e a ideia de iniciar um curso de graduação foi se distanciando de minha mente. Porém, minha mãe me incentivou a prestar o vestibular da Universidade São Francisco (USF), já que morávamos próximo a ela. Lembro-me de passar pela calçada e ver uma faixa que dizia que o curso de Pedagogia havia sido avaliado como um dos melhores do país.

Fiz o vestibular e fiquei muito bem classificada, então iniciei o curso de Pedagogia na USF (campus de Itatiba) no ano de 2006, como aluna bolsista de 50% do Programa Universidade para Todos (PROUNI⁵), o que foi de extrema importância, pois sem esse auxílio, provavelmente não teria tido condições de pagar o curso.

Isso porque, apesar de este programa de incentivo ao ingresso de alunos da escola pública no ensino superior (PROUNI) ser algo extremamente positivo para pessoas como eu, de classe econômica baixa, vivíamos um contexto político e econômico pouco favorável: escândalos do mensalão, queda do Produto Interno Bruto (PIB) e aumento de inflação eram alguns dos desafios que o país enfrentava. Todos esses pontos interferiram diretamente na nossa realidade, assim, foi uma época de muita economia, cada moeda era contabilizada em minha rotina universitária.

Juntamente com a graduação, iniciei minha trajetória de trabalho na área. No primeiro mês, atuei como auxiliar de classe de educação infantil em uma escola particular da cidade de Itatiba, onde aprendi muito e tive experiências bastante positivas para minha construção pedagógica. A vaga de emprego chegou até mim por uma colega de infância, que trabalhava nesta instituição e fazia Pedagogia comigo. Aceitei o desafio de ganhar apenas R\$ 250 por mês pensando na experiência que iria adquirir. Na época, não tinha a percepção de como o trabalho que exercia era precarizado e abusivo financeiramente: dormir na escola (noite do pijama) e limpar o chão faziam parte de nossas tarefas no ambiente escolar.

Em 2008, a Lei n.º 11.788/2008, chamada Lei do Estágio, foi aprovada. A presente lei visa garantir que o estágio tenha caráter educativo e supervisão adequada, estabelecendo que ele não deve ultrapassar seis horas diárias, e exige um termo de compromisso com instituições de ensino. No entanto, a falta de punições severas em caso de descumprimento permite que alguns empregadores usem estagiários como mão de obra barata para economizar em custos trabalhistas, como Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS) e 13º salário, sem compromisso de contratação futura.

Essa prática frequentemente explora o estudante, prejudicando seu desenvolvimento profissional e pessoal, além de contribuir para a precarização das condições de trabalho entre jovens. A informação sobre o uso de estagiários como mão de obra barata e a exploração no contexto de estágio remunerado é fundamentada em estudos e análises disponíveis em diversas fontes.

⁵ PROUNI é um programa do Ministério da Educação criado pelo governo federal em 2004, que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.

Por exemplo, o estudo publicado por Silva (2020), “Estágio Remunerado: Camuflagem de Mão de Obra Barata”, analisa como a Lei do Estágio (Lei n.º 11.788/2008) é desvirtuada para permitir a exploração dos estagiários em atividades que deveriam ser de profissionais, devido a brechas e falta de fiscalização eficaz.

Apesar disso, a graduação foi uma etapa importante para a minha constituição como professora, partindo agora do conhecimento científico/acadêmico e não mais apenas das minhas vivências como estudante (senso comum). Pela primeira vez em minhas experiências estudantis, vi-me interessada e encantada pela matemática. A professora Regina Grandó, por meio de suas aulas, provocou uma quebra no bloqueio que eu tinha no aprendizado dessa disciplina.

O início das aulas de graduação me trouxe grandes descobertas. No primeiro ano, as disciplinas eram bem teóricas. O primeiro ano passou e as disciplinas continuaram bem teóricas: História da Educação, Filosofia, até esse momento estava tudo indo bem, até que no 1º semestre de 2007, ao olhar a grade, me deparei com: Aula de Fundamentos da Matemática. Como assim, matemática? Eu odeio números! Sou péssima nisso!

Chega então o primeiro dia de aula e lá vem a professora, Regina Grandó era o nome dela. Meu coração se acalma por um instante... Ah, é a mãe da Gabi. Gabriela era aluna da escola onde eu trabalhava e Regina era uma pessoa super carismática e carinhosa com todos. Tenho até hoje o recorte do jornal da cidade com a foto da nossa turma (Maternal III) que ela pediu para publicar no Dia do Professor para nos homenagear. Quer uma homenagem mais linda?

Regina sempre nos dizia que tentaria nos fazer gostar da matemática, pois sabia que muitas ali tinham pavor! E assim foi, a cada aula, a cada novo jogo, a cada explicação, a matemática veio entrando em minha vida de forma leve.

“Meu Deus! Por que ninguém nunca me ensinou fração assim???”

“E olha que simples realizar uma divisão dessa forma!”

Às quartas à noite agora já não eram mais tão pesadas. Mesmo com o cansaço do trabalho, chegava à universidade pensando: o que será que iremos fazer hoje? E assim Regina rompeu com o bicho-papão da matemática em minha vida e carreguei comigo essa leveza em apresentar a matemática aos meus alunos durante toda minha trajetória docente. Afinal, a (ma)temática não é tão má assim!

Da teoria para a prática: hora de atuar e encontrar a brincadeira no cotidiano educacional

No último ano do curso de Pedagogia, saí da instituição onde atuei como estagiária e fui para outra, também privada — primeiramente como auxiliar de sala, depois como professora recreadora e, por fim, como professora em salas de ensino fundamental —, na qual permaneci até o ano de 2013, intercalando com a rede pública.

Trabalhei durante todo o período da graduação na escola privada e, apesar de visualizar inúmeros desafios relacionados àquele contexto, eu gostaria de conhecer a realidade da escola pública e contribuir para a educação neste campo, já que foi ali que me constitui. Em 2010, assim que terminei a graduação, pude vivenciar essa nova realidade de lecionar, em um período, em uma escola privada de alto padrão e, no outro, em uma escola localizada na maior periferia da cidade, onde posteriormente tive a oportunidade de também atuar como coordenadora pedagógica.

Foi um ano de muitos desafios, porém de muitos aprendizados. Ouvi muito das professoras: “Aqui não é escola particular... Você precisa entender a nossa realidade... Você fala isso porque está começando...”. E, realmente, elas tinham razão. Então me demiti da escola privada e fui me dedicar exclusivamente àquela comunidade como coordenadora pedagógica. Hoje me pergunto: o que passou pela minha cabeça para atuar como coordenadora logo no meu primeiro ano de formada? Porém, não faria nada diferente, foi a maior “escola” que tive na minha carreira, agradeço imensamente a oportunidade. Lá ri, chorei, fiz amigos e outros nem tanto.... Coordenei meu professor de educação física do ensino médio e foi uma experiência muito engraçada para ambos.

As significações atribuídas ao vivido e ao contar o vivido são singulares, dependem das histórias de vida, dos objetivos, desejos e aspirações, mas esta singularidade é constituída nos papéis e posições sociais que ocupam/ocuparam, e em como se relacionam/relacionaram com as condições concretas de existência (Anjos, 2006, p. 73).

Nesta escola, eu conheci realmente a realidade da grande maioria das escolas públicas. Vi crianças necessitando de afeto, atenção, deparei-me com crianças que não aprendiam, com famílias sofrendo para dar o básico aos seus. Vivenciei o tráfico e a violência. Vi um aluno que sempre me ajudava quando eu estava perdendo o ônibus, correndo e gritando para o motorista me esperar, ser encaminhado para a Fundação Casa, por proteger o irmão, maior de idade, de ser pego pela polícia. Uma criança de 12 anos ser presa?! Nesse momento me questionava: que país é esse tão desigual, tão injusto?

O ano se encerrou e eu, por ser professora de processo seletivo⁶, não continuei nesta escola. No ano seguinte, novamente, assumi pelo processo seletivo uma sala em outra escola de um bairro residencial não tão periférico e tive a experiência com a sala de aula, pois sentia que precisava ter essa vivência, falar do vivido. E, neste momento, tive minha primeira sala de ensino fundamental na EMEB Agenor Vedovello ou, como costume dizer, na minha casa, minha família Agenor... Lá eu construí as mais lindas amizades profissionais, o grupo do WhatsApp “café de férias” não passa um dia, até hoje, sem um bom dia e inúmeras tentativas de reunir todas para nossos bate-papos.

Foi nesta escola, em 2011, que me reencontrei também com Marilda, minha professora de geografia, e construímos laços de amizade para a vida. Encontrei-me também com Claudia Ruy, mãe da minha amiga de infância, Camila, e Erci Belgini, agora diretora, mas que foi minha primeira professora da educação infantil. Mesmo sendo vista como a “criança” da escola por todas me conhecerem desde muito nova, eu lutava para conquistar meu espaço profissional neste lugar e trazer um novo olhar para a educação das crianças, no qual a brincadeira tivesse seu lugar em meio a tantos conteúdos e conceitos a serem ensinados.

Pouco a pouco fui conquistando meu espaço e compreendi que, realmente, o Agenor é a escola da minha vida. E a educação nos propicia essa incrível jornada de vivenciarmos diferentes papéis com as mesmas pessoas. Quem imaginaria que a minha primeira professora seria minha colega de profissão?

Em agosto de 2012, um concurso público, que havia feito na época da graduação e estava na justiça, foi validado e fui chamada para assumir o cargo de professora, retornando à escola Rosa Scavone (aquela onde fui coordenadora).

⁶ Anualmente, é realizada no município uma prova denominada Processo Seletivo para Contratação de Professores Temporários, com o objetivo de recrutar profissionais para um cadastro reserva, para provimento por tempo determinado, de emprego temporário para substituição.

Foi um ano extremamente difícil, pois a turma de 3º ano que assumi havia ficado seis meses sem professor. No primeiro dia de aula, cheguei à escola acompanhada de uma colega, pois estava de carona com ela. A coordenadora me levou até a sala de aula e os alunos, tendo observado que eu chegara à escola acompanhada, perguntaram: “São duas agora?”. A coordenadora questiona o motivo da pergunta e um aluno responde: “Uma para dar aula e outra para segurar a porta!”.

Ao iniciar meu trabalho nessa sala, compreendi a fala do aluno. Mais do que defasagem de conteúdo, esses alunos não sabiam o que era um ambiente escolar, um ambiente coletivo... Tive de trabalhar convivência, regras, escuta, diálogo, cooperação. Lembro-me da supervisora na época, em visita à minha sala, dizendo: “Se acalme... Eles precisam aprender o que é uma escola, você não irá dar conta de suprir a defasagem de conteúdo”.

Neste ano, fiz mais uma amizade importante em minha vida. Suelen era a minha coordenadora e honrou com o seu cargo segurando minha mão em todos os momentos daquele semestre, inclusive quando tivemos de retirar um aluno de baixo do elevador da escola, ou quando um aluno tentou me bater e, ao realizar o registro, a assistente social disse para eu repensar, pois meu registro seria mais um ponto para a mãe (de 10 filhos) perder a guarda das crianças... Se não fosse a Suelen eu não chegaria ao final daquele ano. Obrigada, minha amiga! Para Clot (2010, p. 33),

O trabalho não é somente uma atividade individual, mas coletiva, na medida em que os trabalhadores precisam uns dos outros para encontrar soluções para os problemas que enfrentam. O coletivo de trabalho oferece aos indivíduos a possibilidade de confrontar, desenvolver e transformar suas práticas.

Ao final do ano, precisava entrar no processo de remoção e estava tão exausta que pensei em trocar de segmento (educação infantil). Por ironia do destino, consegui a vaga na educação infantil, mas a sala não abriu por falta de alunos. Voltei para a escolha de sala e consegui retornar ao Agenor. Meu coração se aqueceu, estaria de volta à “casa”. E como fui feliz... Lá lecionei e coordenei, e foi uma experiência maravilhosa, com todos seus desafios, mas com muitas memórias e aprendizados.

Em 2014 me casei, após nove anos de namoro. Meu marido vivenciou tudo isso ao meu lado, apoiando-me a cada novo passo profissional. E não foi diferente quando, em 2016, fiz o primeiro concurso para a Coordenação Pedagógica da rede de ensino de Itatiba. Eu afirmava que só assumiria essa função se fosse para trabalhar no segmento da educação infantil, pois sentia que eu precisava de novos desafios, novos olhares... E assim aconteceu. Em fevereiro de 2017 me despedi do Agenor e assumi a coordenação pedagógica da maior escola de educação infantil da cidade (Centro de Educação Municipal de Educação Infantil (CEMEI) Hélio Gouvea Joly), com cerca de 365 alunos de 0 a 5 anos e 40 docentes atuando naquele espaço escolar.

A chegada a essa escola vinha cheia de expectativas e anseios, já que a educação infantil era um segmento do qual estava afastada há anos e, na rede pública, pouco trabalhei nele. Além disso, essa escola iniciava o ano com toda a equipe gestora renovada depois de alguns problemas entre professores e gestores.

Constitui-me coordenadora pedagógica de educação infantil nesta escola. Aprendi, a duras penas, a como lidar de maneira respeitosa com as pessoas, a ouvir a todos, de crianças a funcionários, e a lidar com o coletivo e a diversidade em um grupo que chegou a ter 42 professoras, quase 20 estagiárias, além dos demais funcionários, alunos de Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e comunidade escolar. Foi nesse ambiente que tive contato com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o desafio foi enorme, principalmente por se tratar de uma equipe grande e com diferentes concepções de educação.

As discussões eram extensas e, muitas vezes, exaustivas, visto que uma pequena parte do grupo era crítica e resistente a esse processo, enquanto outras professoras buscavam, nas justificativas da base, uma orientação para guiar, de forma mais padronizada, o desenvolvimento da criança. Acredito que nesse momento minhas bases teóricas já não eram suficientes para argumentar sobre o motivo desse novo padrão me incomodar tanto, todavia, eu ainda não conseguia definir o caminho que precisaria seguir para ser resistência.

Em 2019, após incompatibilidade de opiniões sobre formação docente e a concepção de desenvolvimento das crianças, decidi entrar no processo de remoção e buscar outra escola para continuar meu trabalho. Em novembro daquele ano, o resultado do edital da secretaria municipal saiu com um resultado positivo, isto é, a conquista da escola que eu almejava para me remover e, ao mesmo tempo, depois de quatro anos na tentativa, descubro que estou grávida.

Um misto de sentimentos permeava minha cabeça. Ao mesmo tempo que pensava que a troca de escola vinha na hora certa, já que iria para uma escola com a metade da demanda, pensava que teria apenas seis meses de trabalho com a equipe e depois sairia em licença-maternidade. Por ironia do destino, esse tempo de vínculo presencial foi ainda menor, pois, em março de 2020, é decretado o fechamento das escolas por conta da pandemia de covid-19.

De acordo com o site Brasil Escola – UOL⁷:

Com mais de 100 mil casos registrados ao redor do mundo, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou a covid-19 como uma pandemia em 11 de março de 2020. No início do mês de abril daquele mesmo ano, o mundo chegava a 1 milhão de pessoas contaminadas. Atingia-se, então, o pico da primeira onda da pandemia de covid-19 no mundo. Os dados da OMS indicam que, à época, confirmava-se aproximadamente 500 mil novos casos por semana, superando a marca de 1 milhão de novos infectados semanalmente a partir de meados de junho de 2020. Concomitante ao crescimento do número de casos, as mortes ocasionadas pela forma grave da doença também aumentavam.

Continuei a trabalhar com a equipe, mas de forma remota, um grande desafio para ambas as partes. Além do desafio de criar vínculo com a equipe por conta do distanciamento, em julho de 2020 Clarissa nasce em meio ao caos que o mundo se encontrava. Permaneço afastada de minhas funções até março de 2021 e, ao retornar, a escola já não era mais a mesma.

Volto ao trabalho após a licença-maternidade com a cabeça fervilhando: quantos protocolos! Quanta tensão! As pessoas estavam muito mais reativas... E eu só conseguia pensar: como cumprir um protocolo de distanciamento em uma escola que atende crianças de 0 a 5 anos? E o afeto, onde fica? E o contato físico professor e criança, essencial, principalmente aos bebês?

O momento formativo se tornou ainda mais significativo e importante para mim, pois precisaríamos pensar nos protocolos sem perder a essência do que é a educação infantil. E, aos poucos, fomos encontrando esses caminhos e a escola, pouco a pouco, também retornava ao seu “normal”. A ideia de buscar novas estratégias fez com que a nossa equipe se unisse e crescesse coletivamente.

⁷ Veja mais sobre “Pandemia de covid-19” em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/pandemia-de-covid-19.htm>. Acesso em: 13 jun. 2024.

Em 2022, tínhamos a escola de volta sem tanta insegurança, porém, via muitas práticas que estávamos tentando romper, retornando com a justificativa da pandemia, das necessidades das crianças que eram rotuladas com “defasagens” e o imenso número de crianças encaminhadas pela escola para o setor responsável pela Educação Especial do município, o Centro de Atenção Educacional, Psicossocial e Inclusiva (CAEPI), por inúmeros motivos, os quais me faziam questionar: o que realmente se espera para o desenvolvimento das crianças nesse segmento? Será que esses docentes têm a consciência e a compreensão do desenvolvimento infantil? Como o processo formativo que faço na escola pode contribuir para esse quesito?

Esses questionamentos me levaram a pensar na minha trajetória formativa, refletindo que ela tem percorrido diferentes caminhos. Lembro-me que, ao final da graduação e com as experiências que tinha até o momento apenas em escolas privadas, um tema despertou meu fascínio, o desenvolvimento moral da criança, de Jean Piaget, e, orientada pela professora Maria de Fátima Luckjanenko, finalizei o curso com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) “Desenvolvimento Moral dos desenhos animados – a TV que seu filho vê”.

Isso me levou a seguir os estudos na área realizando uma pós-graduação, em 2011, em “Relações Interpessoais e o desenvolvimento moral no ambiente escolar”, com a organização das docentes da UNICAMP Telma Vinha e Luciene Tognetta. Dessa forma, as portas se abriram para participar do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPem) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e da UNICAMP, com o aporte teórico de Jean Piaget, no qual permaneci até o ano de 2022, tendo momentos mais presentes e outros menos, mas que contribuíram muito não apenas para esse meu processo formativo e de pesquisadora, mas também para a construção da Livia pessoa/cidadã.

Contudo, no último ano de permanência nesse espaço formativo, eu já sentia que meu caminho e o do grupo não estavam seguindo a mesma direção, os estudos se focalizavam no ensino fundamental e além do mais, o foco nas relações interpessoais já não saciava meus questionamentos e incômodos atuais, que pareceriam não se entrecruzar mais com as propostas do grupo, então decidi me desligar como participante, mantendo apenas os belos vínculos que construí durante esse período de aprendizado e buscar me aprofundar em outras temáticas de estudos relacionadas à infância.

Iniciei esse movimento em tempo de pandemia, com as *lives* e cursos on-line acerca da infância. Aos poucos conhecia algumas abordagens pedagógicas que cresciam nos modismos educacionais, como Pickler, brincar heurístico, contextos investigativos, Reggio Emilia, dentre tantas outras e essa diversidade de abordagens me move a compreender que precisava buscar um novo caminho, um novo desafio para a minha vida profissional e, principalmente, acadêmica, já que esse era um sonho antigo, que havia deixado de lado.

Desde a graduação, eu sempre tive interesse pela área acadêmica, por isso estava sempre participando de congressos, seminários, minicursos/cursos de extensão, pós-graduação *lato sensu*, grupos de estudos etc. Encontrei, então, a Suelen, a grande amiga que a profissão me deu. Ela me relatou que estava cursando o doutorado e me estimulou a prestar o processo seletivo do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da USF. Assim fiz e, para a minha surpresa, fui aprovada e ingressei no curso de mestrado em agosto de 2023.

Nas primeiras disciplinas que cursei me senti animada, visualizando com a teoria histórico-cultural uma nova forma de compreender a formação do humano, diferente do que eu via há anos, e isso ampliou meus horizontes e trouxe respostas para muitos dos meus questionamentos e indagações. A cada disciplina cursada, encantava-me mais pela teoria. Isso me mobilizou a buscar leituras, grupos de estudos e congressos da teoria para me aprofundar ainda mais.

As orientações com a professora Ana Paula me abriram um novo leque de possibilidades. Eu comecei a visualizar o desenvolvimento infantil de uma nova forma. Com esse fascínio pelo novo e pela ânsia em compreender tantos questionamentos que permeavam minha mente, veio a compra de livros de Vigotski, afinal, eu queria entender as ideias do autor com leituras da fonte.

O único livro da autoria de Vigotski lido até naquele momento era *Formação Social da Mente*, uma compilação de textos do autor, publicado pela Martins Fontes. Mas, logo no primeiro semestre do curso, deparei-me com a crítica à tradução desse livro e o incentivo para a leitura de outras traduções mais completas e atualizadas dos textos de Vigotski.

O primeiro livro que comprei foi *Psicologia, educação e desenvolvimento*, uma coletânea de textos de Vigotski, traduzida diretamente do russo para o português e organizada por Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Ele se tornou meu livro de cabeceira por meses... comecei a leitura pelo prefácio, compreendendo, a partir das palavras de Zoia Prestes, todo o contexto histórico no qual a teoria foi se constituindo. Na sequência, fui direto ao capítulo 6, pela temática da brincadeira, intitulado: “A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança”. Essa leitura me trouxe uma compreensão enorme sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil e me instigou a ler cada vez mais.

Quando percebi, já estava na leitura da segunda indicação dada pela professora Ana Paula: *7 aulas de L. S. Vigotski: Sobre os Fundamentos da Pedologia*, também traduzido e organizado pelas pesquisadoras Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Nesta leitura, pude conhecer as ideias de Vigotski sobre o processo de desenvolvimento da criança, com foco para o papel do meio nesse processo.

Outro marco na minha autoformação foi a leitura da coletânea *Obras Escogidas*, organizada em seis volumes e traduzida do russo para o espanhol. Interessei-me, mais precisamente, pelo tomo IV, para compreender o conceito de pedologia de Vigotski. Este livro se tornou um marco na minha trajetória. Brinco com a Ana que foi como se uma venda tivesse sido retirada de meus olhos.

Nesse momento, meu encantamento era tanto que comecei a buscar por aulas, grupos de estudos, ou qualquer outra coisa que pudesse me auxiliar nesse processo de (trans)formação. E foi então que encontrei uma página no Instagram denominada “Círculo de Vigotski”. Ao conhecer melhor, compreendi que este era um grupo, não vinculado a uma instituição de ensino superior, mas com integrantes, em sua maioria de Brasília, alunos ou ex-alunos de pós-graduação *stricto sensu*.

Em dezembro de 2023, enviei uma mensagem comunicando meu interesse em participar e uma das coordenadoras do grupo, Luana Ribas, estudante de doutorado e orientada pela Profa. Dra. Daniele Nunes Henrique Silva, da Universidade de Brasília, me respondeu que estariam com vagas abertas para 2024. A empolgação tomou conta e, em fevereiro de 2024, recebi o e-mail de confirmação da participação, bem como o cronograma com a leitura do semestre: o livro *Imaginação e criação na infância* (2018), traduzido e revisado por Zoia Prestes e Elizabeth Tunes.

Foi um semestre extremamente produtivo, a leitura e discussão coletiva de capítulo por capítulo fez minha escrita deslanchar. Para o segundo semestre de 2024, a leitura escolhida foi *Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo*, uma tradução, feita por Priscila Marques, de textos de Vigotski publicados entre 1925 e 1934. A leitura está contribuindo para a minha apropriação de uma teoria tão complexa, como a histórico-cultural. Com a entrada neste grupo, pude conhecer outras pessoas, de diferentes regiões do Brasil, que se debruçam no estudo da temática e muito me auxiliam em minha formação.

No que se refere às contribuições, não posso deixar de citar o grupo de pesquisa da USF do qual faço parte: “Relações de Ensino e Trabalho Docente”, vinculado ao diretório do grupo de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e liderado pelas professoras Ana Paula de Freitas e Milena Moretto. Nesse coletivo, além de poder me debruçar e me aprofundar na teoria histórico-cultural, tive, desde o início, contribuições significativas de todos os participantes para a minha pesquisa. Posso garantir que faz toda a diferença ter seu trabalho lido e comentado por colegas e professores do programa antes de enviar o projeto para o comitê de ética e para a qualificação.

Jamais imaginei que o mestrado viria com toda essa mudança em minha vida, mas hoje percebo que retornarei ao meu lugar de fala (coordenação pedagógica) com muito mais propriedade, conhecimento e segurança, principalmente na temática da brincadeira e do desenvolvimento humano. O processo acadêmico deu subsídio para justificar minhas argumentações acerca das (im)possibilidades da brincadeira no ambiente escolar, pois foi neste ambiente do mestrado, que pude debater, refletir sobre diferentes temáticas da educação e assim elaborar e desenvolver meu projeto de pesquisa, que focaliza a brincadeira na educação infantil, tema abordado a seguir, na Introdução.

INTRODUÇÃO

Em minha experiência como coordenadora pedagógica de educação infantil, observo que as professoras, em suas práticas, trabalham com a brincadeira de diferentes modos. Nesse sentido, o brincar aparece ora como um meio para ensinar algo para a criança, ora como um momento de recreação. Isso sempre me trouxe a inquietação acerca do papel que as professoras atribuem a essa atividade para crianças na primeira infância.

Muitas vezes me via em situações de formação continuada ou intervenções pontuais em sala, nas quais tinha de buscar o equilíbrio para o olhar do grupo de professoras acerca da temática, mostrando que a brincadeira pode e deve ser ora livre ora dirigida, mas que, acima de tudo, ela precisa ser sempre planejada e mediada/observada pelo professor de forma intencional para o desenvolvimento da criança na primeira infância.

Nesses momentos, a busca por uma base teórica como apoio era sempre primordial, pois o meu intuito era apresentar àquelas profissionais a importância de estudarmos a temática e compreender que as brincadeiras devem ter um propósito maior que apenas servir como instrumento para o ensino de conteúdos escolares ou ser um passatempo. A brincadeira deve ser a atividade-guia da infância e, por isso, a interação entre as crianças e a mediação do adulto é essencial para o desenvolvimento infantil.

Em 2018, com a implantação da BNCC, aprovada em 20 de dezembro de 2017, as redes de ensino precisaram rever suas propostas curriculares a fim de atender às novas diretrizes curriculares nacionais. Assim, no município onde atuo, houve o movimento de (re)construção do currículo já existente a partir desta nova diretriz federal (BNCC), exigência a todas as cidades do país. A rede inicia o movimento com o estudo sobre concepção de criança e de aprendizagem na primeira infância, ao qual nos aprofundaremos mais na seção metodológica. Os encontros buscavam uma reflexão ainda mais sistemática sobre as temáticas da infância para as professoras de educação infantil (0 a 5 anos), a fim de reestruturar o trabalho das equipes gestoras escolares através da formação continuada realizada em suas Unidades Escolares em parceria com a Secretaria Municipal de Educação.

O documento curricular buscou uma nova identidade para a educação infantil (0 a 5 anos), que rompesse com a dicotomia do assistencialismo presente na faixa etária de 0 a 3 anos e da escolarização preparatória ao ensino fundamental presente na faixa etária de 4 a 5 anos. Como prática pedagógica, em contrapartida, teve de se adequar às diretrizes curriculares apresentadas pela BNCC do Ministério da Educação (MEC). Deste modo, o currículo municipal

de educação foi (re)elaborado coletivamente, porém, essa reestruturação precisou seguir as diretrizes fornecidas pelas reuniões estaduais que as equipes técnicas da secretaria da educação tinham mensalmente e que, conseqüentemente, se orientavam conforme o previsto pela BNCC, para a reformulação dos currículos municipais. Surge aqui a inquietação: será que, mesmo com todo este movimento coletivo, as professoras compreendem o papel atribuído à brincadeira na educação infantil? A presente indagação surge a partir das distintas práticas da brincadeira que observava no ambiente escolar, trazendo-me inquietações sobre o papel que as professoras atribuem a essa atividade para crianças na primeira infância, principalmente após a reestruturação curricular do município, as quais intensificaram os modos problematizáveis de pensar/propor as brincadeiras no cotidiano escolar.

Ao pensarmos na BNCC, podemos destacar, ainda, o momento em que esse documento aparece nos ambientes escolares, repentinamente, exigindo uma reestruturação de documentos vigentes em um momento cercado de incertezas pela pandemia da covid-19 e por um governo conservador e negacionista⁸, que não valorizava e até mesmo atacava a educação que apresentasse criticidade e a pluralidade cultural do nosso país.

Neste sentido, Mota (2019) faz uma crítica à versão final da BNCC, que teve fortes alterações com relação às versões anteriores. Além disso, suas discussões finais tiveram, prioritariamente, especialistas ligados a fundações empresariais, trazendo direcionamentos bem diferentes aos apresentados nas outras versões e retirando aspectos que apresentavam concepções relevantes sobre a educação infantil, como o detalhamento às especificidades dos bebês, o respeito à pluralidade de mundo, como a regionalidade, o olhar às diferenças das áreas urbanas, rurais e de campo, pautando-se em um contexto cultural federal padronizado.

Vale ressaltar que, desde a implementação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional n.º 9.394 (Brasil, 1996), o segmento da educação infantil passou a ser considerado a primeira etapa da educação básica, diante disso, a educação das crianças de 0 a 5 anos deixa de ter um caráter assistencialista e assume um caráter educacional.

Stemmer (2012, p. 8) contextualiza o surgimento da educação infantil, bem como seu caráter educacional assistencialista, “que tinha como proposta retirar as crianças pequenas de meios passíveis de contaminá-las, sendo a rua o principal deles, tendo a baixa qualidade do atendimento como uma de suas características”, para que seus responsáveis pudessem trabalhar.

⁸ Governo de Jair Bolsonaro entre 2019–2022.

Diante desse olhar, por muito tempo, a educação das crianças de 0 a 3 anos das famílias de classe trabalhadora⁹ ficou sob a responsabilidade das secretarias de assistência social e, com isso, o olhar pedagógico para essa etapa demorou a ser implementado. Com a inserção da educação infantil como a primeira etapa da educação básica, inicia-se um processo de rompimento desse caráter assistencialista, porém, tendo a atenção para não se perder o olhar para o cuidar e o educar caminhando juntos.

Entretanto, ainda hoje é possível observar o caráter assistencialista na educação da primeira infância, com maior ênfase em algumas comunidades, visto que, culturalmente, a escola continua sendo um apoio para os pais trabalhadores que necessitam de um lugar seguro para deixar seus filhos enquanto trabalham (Minussi, 2022). Em contrapartida, a educação infantil ainda luta, também, contra o olhar preparatório para o ensino fundamental, inclusive Políticas Públicas Nacionais muitas vezes vão por este caminho, como é o caso da implementação do livro didático na educação infantil — Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD/2022) — em vários municípios do país (Pereira, 2023).

Orientadas pela dialética apresentada pela teoria histórico-cultural, Arce e Jacomeli (2012) também refletem sobre a problemática da educação infantil como etapa preparatória para o ensino fundamental. Elas apresentam o conceito de *(des)escolarização*, em oposição à escolarização do ensino na educação infantil, de forma mecânica e conteudista. Para as autoras, “ao trabalhar-se intencionalmente com essas crianças explorando características que marcam essa etapa do seu desenvolvimento biológico, psicológico, cultural e social, estamos iniciando um processo de escolarização” (Arce; Jacomeli, 2012, p. 1), que faz parte do papel central da escola.

Contudo, elas destacam que, para que haja essa compreensão e para que o trabalho intencional possibilite à criança as descobertas de suas potencialidades, devemos romper com a dicotomia entre ensino, escolarização e educação na primeira infância, entendida apenas como processo instrumentalizador de aprendizagem de conceitos. As autoras defendem que a escola, principalmente a de educação infantil, é lugar de vivenciar, explorar e interagir, e nesse espaço, a brincadeira exerce papel fundamental para possibilitar que as crianças se desenvolvam e elaborem conhecimentos.

⁹ Dizemos isso pois, se buscarmos os estudos sobre a história da educação, como de Kuhlmann Júnior (1991), é possível compreender que as escolas para essa fase da infância com caráter assistencialista existiam apenas para a classe trabalhadora. A classe média/alta buscou a alternativa dos chamados Jardins de Infância, nos quais, apesar de poucas crianças frequentarem, o caráter sempre foi educacional, com o olhar preparatório, a fim de que a criança se antecipasse na aprendizagem escolar para a sua futura iniciação no ensino primário.

As discussões proferidas por Arce e Jacomeli (2012) nos remetem às proposições apresentadas por Vigotski (2000) em sua teoria histórico-cultural, que nos permitem entender a criança como ser social, que se desenvolve a partir das relações que estabelece com os outros, em seu círculo social. As vivências que a criança tem no seu meio contribuem para o seu processo de desenvolvimento. As interações são fundamentais para promover a ela a oportunidade de exercer, desde a primeira infância, o seu papel de cidadão (em formação), no qual deve ser ouvida e inserida nas diferentes práticas sociais e escolares e da comunidade que a cerca.

No contexto escolar, um planejamento intencional, com a compreensão do que a criança necessita em cada período do seu desenvolvimento, torna-se essencial para possibilitar uma prática docente que contribua para o desenvolvimento da criança de forma integral, por meio de interações e significações contextualizadas.

Para Vygotski (1996), o desenvolvimento não se dá por etapas predefinidas e padrões lineares, como apontam, por exemplo, os estudos de Jean Piaget. O autor considera que o meio tem papel fundamental no desenvolvimento psíquico. O desenvolvimento se dá do externo para o interno, ou seja, na medida em que a criança se relaciona com seu meio e atribui sentidos às vivências que tem nesse meio, ela vai se desenvolvendo. Diante disso, temos o que Vygotski (1996) denomina *periodização do desenvolvimento*, ou seja, o desenvolvimento caracteriza-se pela alternância de períodos estáveis e críticos e novas formações psíquicas vão caracterizando as mudanças qualitativas em cada período.

Lemos, Magiolino e Silva (2022, p. 2) reforçam essa ideia ao refletirem que, para o autor:

A formação do psiquismo é compreendida como um processo de revoluções funcionais sistêmicas que emergem em cada nova fase na ontogênese. O desenvolvimento é dinâmico e criador na medida em que faz emergir novas estruturas funcionais a partir da relação que a criança estabelece com seu entorno cultural. Essas novas formações, para Vygotski, dizem respeito às mudanças psíquicas que ocorrem durante o desenvolvimento da consciência – o que só é possível de se desenvolver em função da relação, cada vez mais complexa, que a criança estabelece com o meio.

Relacionando a essa complexa relação que a criança estabelece com o meio, Oliveira (2012) apresenta a escola como lugar de conhecimento e, como educadores, cabe-nos a reflexão de como conduzir esse processo de desenvolvimento das crianças. Com base na teoria histórico-cultural, compreendemos que as propostas de brincadeiras precisam ser planejadas e organizadas pelos docentes, de modo que permitam às crianças vivenciarem novas maneiras de agir sobre os objetos, se relacionarem a interpretarem e transformarem o mundo.

Quando ressaltamos a importância do planejamento e organização das propostas, referimo-nos à intencionalidade docente para as vivências que ocorrerão no ambiente escolar, ou seja, planejar não é direcionar todas as propostas, mas pensar em como promover momentos em que se dê espaço para a criança brincar e formas para auxiliá-la nesta atividade, mediando o como brincar. Isto é, o professor precisa criar situações de brincadeira, organizar os cenários para que as brincadeiras possam acontecer, mas, para além disso, o professor precisa entender que é necessário brincar junto com a criança, mostrar a ela múltiplos modos de brincar, caminhos para a construção dos enredos no faz de conta, possibilidades de relações entre os papéis desempenhados, inclusão de objetivos-pivôs, entre outras possibilidades. Dessa forma, a criança, pela imitação, irá compreender o mundo social em que está inserida e aprender, desenvolvendo suas funções psíquicas superiores.

Arce e Baldan (2013) refletem sobre a importância da interação do professor nas situações de brincadeira. Para as autoras, muitas vezes, os professores precisam tomar a iniciativa de brincar e, também, dar continuidade à brincadeira. Eles podem oferecer às crianças um repertório de temas, por meio de livros, filmes etc. Também é interessante que permitam às crianças a exploração de objetos a serem utilizados durante a brincadeira. Elas argumentam que, ao propor atividades que geram brincadeiras de papéis sociais, as crianças podem conhecer múltiplas realidades e os professores podem conhecer mais sobre as crianças e sobre como elas compreendem essas realidades.

As autoras explicam que os professores intervêm nas brincadeiras quando, por exemplo, escolhem e assistem a um desenho com as crianças ou leem uma história, pois ampliam o repertório da criança para o brincar. Afirmam que:

O contato, tão importante, com estas produções humanas também leva a criança a brincar e passa modelos de comportamento, de relações com o mundo e com os outros. Por isso, o professor deve planejar muito bem o uso destes recursos em sala de aula (Arce; Baldan, 2013, p. 107).

Pinto e Góes (2006, p. 15) também abordam a temática do brincar e realizam críticas ao modo de intervenção de professores que, muitas vezes, “[...] se dá no sentido de fazer com que elas ‘voltem ao real’ ou de introduzir conceitos escolares na brincadeira”. Refletem que esse olhar instrumentalizador do trabalho pedagógico para a brincadeira tende a limitar o seu potencial para o desenvolvimento psíquico da criança.

Em outra direção, Pinto e Góes (2006, p. 15) afirmam que

a esfera do brincar, quando tomada como espaço de elaboração e entendimento do real na infância, propicia uma maneira inovadora de abordar algumas questões sócio-psicológicas, que levam a entender a importância das práticas culturais para a infância na mediação e oferecimento de experiências e recursos que enriqueçam o universo da criança.

Com base nestas ideias, neste estudo compreendemos que a brincadeira tem um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento infantil, pois, para Vigotski (2008), a brincadeira é uma das vias de inserção, importantíssima, da criança no mundo social. A brincadeira deve ser considerada como atividade promotora de aprendizagem e desenvolvimento da criança através de vivências significativas, que rompam com práticas de ensino orientadas para a repetição e a memorização descontextualizadas. Para melhor compreensão acerca dos estudos mais atuais sobre a temática, realizamos, na sequência, um levantamento bibliográfico das dissertações e teses produzidas nos últimos oito anos, após implementação da BNCC.

O que dizem os estudos sobre a brincadeira na educação infantil?

Diante dessa temática, desenvolvemos, primeiramente, um levantamento bibliográfico, a fim de compreender como as pesquisas educacionais atuais abordam o tema da brincadeira no âmbito da educação infantil.

Para Ferreira (2002), as pesquisas denominadas “estado da arte” ou “estado do conhecimento” têm como desafio mapear as produções acadêmicas e, conseqüentemente, discuti-las em diferentes campos do conhecimento através de um levantamento bibliográfico que pode ser realizado por diferentes meios, por meio de um inventário descritivo das produções acadêmicas sobre a temática, categorizando-a por tema/palavras-chave como descritores de busca.

Em nosso estudo, elegemos realizar uma pesquisa bibliográfica, tendo como base de pesquisa o catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Em consonância com o estudo de Sousa, Oliveira e Alves (2021), compreendemos que tal pesquisa é fundamental para conhecermos o tema a ser pesquisado e refletir sobre contribuições possíveis de seu estudo.

Dessa forma, como procedimento metodológico, elencamos três conjuntos de descritores, apresentados na Tabela 1 abaixo.

Tabela 1 – Número de dissertações e teses encontradas no banco da CAPES em janeiro de 2024

Descritores	Total de trabalhos
Educação infantil, Brincadeiras e Vigotski	30
Educação infantil, Brincadeiras e Vygotsky	47
Educação infantil, Brincadeiras e Histórico-cultural	101
Total	178

Fonte: Dados da Pesquisa.

O conjunto de palavras-chave utilizado para realizar a busca foi pensado procurando concentrar estudos de: 1. Vigotski / Vygotsky / Histórico-cultural, por ser a nossa referência teórica principal; 2. Brincadeiras, por ser a temática central do presente estudo e 3. Educação infantil, segmento da educação a ser pesquisado neste trabalho.

Vale ressaltar que, como o nome Vigotski não tem uma única grafia definida, sendo ele apresentado por alguns autores com “i” e por outros com “y”, optamos por realizar a busca utilizando as duas formas de escrita mais presentes, contemplando assim um número maior de trabalhos a serem analisados (Vigotski/Vygotsky).

Entretanto, antes de partirmos para a análise dos títulos dos trabalhos, utilizamos dois filtros: Modalidade de Pós-Graduação, deixando apenas os trabalhos realizados por programas de pós-graduação em Educação e os anos das pesquisas, estabelecendo como critério trabalhos entre 2018 e 2023, visto que 2018 foi o ano em que a BNCC começou a ser implantada em todo o território nacional, tornando-se o documento oficial que norteia o trabalho pedagógico do segmento da educação infantil atualmente em nosso país; e 2023, por ser o ano de início da presente pesquisa (Tabela 2).

Tabela 2 – Número de dissertações e teses encontradas no banco da CAPES em janeiro de 2024, considerando as produções após 2018 e na modalidade educação

Descritores	Total de trabalhos após 2018 na modalidade EDUCAÇÃO
Educação infantil, Brincadeiras e Vigotski	12
Educação infantil, Brincadeiras e Vygotsky	6
Educação infantil, Brincadeiras e Histórico-cultural	34
Total	52

Fonte: Dados da Pesquisa.

Ao descartarmos também os títulos dos trabalhos que apresentavam temas/públicos específicos da infância, como: crianças no contexto da inclusão escolar, diversidade étnico-racial, gêneros e comunidades específicas (rurais ou ribeirinhas), ficamos com um total de 36 pesquisas (Tabela 3).

Tabela 3 – Número de dissertações e teses encontradas no banco da CAPES após a nova filtragem de temas

Descritores	Total de trabalhos após 2018 na modalidade EDUCAÇÃO
Educação infantil, Brincadeiras e Vigotski	6
Educação infantil, Brincadeiras e Vygotsky	5
Educação infantil, Brincadeiras e Histórico-cultural	25
Total	36

Fonte: Dados da Pesquisa.

A partir destes filtros, obtivemos os seguintes resultados: para o primeiro conjunto de palavras-chave (Vygotsky), encontramos seis trabalhos, sendo: cinco dissertações de mestrado acadêmico e uma de mestrado profissional. Já a segunda composição de palavras-chave (Vigotski), resultou cinco pesquisas, sendo todas dissertações de mestrado. Por fim, para o terceiro conjunto de descritores (Histórico-cultural) reunimos 25 trabalhos, sendo: 17 dissertações de mestrado e oito teses de doutorado

Em posse desses 36 trabalhos, partimos para o momento de cruzar as informações entre as três combinações de descritores, a fim de observar trabalhos que poderiam estar duplicados em ambas as pesquisas. Ao finalizar essa etapa, observamos que seis títulos se repetiam em ambos os conjuntos de descritores, o que comprovou a importância de se cruzar as grafias do nome do estudioso na consulta à base de dados. Ao descartarmos as duplicidades, totalizou-se, neste momento, trinta títulos a serem analisados para a aproximação com a temática.

Após essa seleção e, cruzando os trabalhos que se repetiam nos conjuntos de descritores, resultaram as pesquisas que se apresentam no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Dissertações e teses dos anos 2018 a 2023 abordando a relação entre os descritores: educação infantil, brincadeiras e Vigotski/Vygotsky e Histórico-cultural

N.	Título	Autoria	Orientador(a)	Ano	Tipo	Universidade
1	O brincar livre na educação infantil	Rosimeiry Mostachio	Joe de Assis Garcia	2019	Mestrado	Universidade Tuiuti do Paraná
2	Educação Infantil: Ludicidade e Prática Docente	Carlioni Portela do Carmo	Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra	2019	Mestrado	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
3	O desenvolvimento da imaginação e a atividade da criança em idade pré-escolar	Mariana Cristina da Silva	Juliana Campregher Pasqualini	2019	Mestrado	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara)
4	Os atos comunicativos entre bebês e adultos no cotidiano de uma creche pública	Cristiane Degenhardt Comandoli	Julice Dias	2019	Mestrado	Universidade do Estado de Santa Catarina
5	O processo de formação de conceitos nas crianças de 4 a 6 anos de idade	Fernanda Maeli Tartari Rios	Janaina Damasco Umbelino	2019	Mestrado	Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão.

Quadro 1 – Dissertações e teses dos anos 2018 a 2023 abordando a relação entre os descritores: educação infantil, brincadeiras e Vigotski/Vygotsky e Histórico-cultural

continuação

N.	Título	Autoria	Orientador(a)	Ano	Tipo	Universidade
6	O brincar na educação infantil sob a ótica da criança	Aline Patrícia Campos Tolentino de Lima	Daniela Leal	2019	Mestrado	Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto
7	As práticas pedagógicas dos professores pré-escolares na promoção dos jogos de papéis sociais à luz da psicologia histórico-cultural	Graziela do Nascimento	Eliza Maria Barbosa	2019	Mestrado	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara)
8	A atividade de brincar na pré-escola: possibilidades de enfrentamento da alienação social a partir de um trabalho educativo em uma perspectiva humanizadora	Rodrigo Lima Nunes	Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho	2019	Doutorado	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente)
9	A brincadeira de papéis sociais como elemento orientador da formação continuada de uma professora pré-escolar	Larissa Aparecida Trindade	Célia Maria Guimarães	2019	Doutorado	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente)
10	Os sentidos do brincar para professores de uma escola pública de educação infantil de Boa Vista/RR: implicações para a formação docente	Ana Claudia Paula do Carmo	Nubia Aparecida Schaper Santos	2019	Doutorado	Universidade Federal de Juiz de Fora
11	Os movimentos de participação construídos por e entre bebês e crianças maiores em uma turma de berçário	Daliana Loffler	Ana Cristina Coll Delgado	2019	Doutorado	Universidade Federal de Pelotas

Quadro 1 – Dissertações e teses dos anos 2018 a 2023 abordando a relação entre os descritores: educação infantil, brincadeiras e Vigotski/Vygotsky e Histórico-cultural

continuação

N.	Título	Autoria	Orientador(a)	Ano	Tipo	Universidade
12	Abordagens curriculares internacionais para educação infantil: o lugar que a criança ocupa nas relações sociais de creches e pré-escolas	Ena Carina dos Santos Oliveira	Sinara Almeida da Costa	2019	Mestrado	Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém
13	A criatividade das crianças a partir da cultura da mídia no contexto de uma instituição de educação infantil de Natal/RN	Estephania Oliveira Maia Batalha	Mariangela Momo	2019	Mestrado	Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal
14	Docência na educação infantil: proposta de formação continuada de professores desenvolvida em uma escola pública do município de Medianeira (PR)	Marilete Terezinha de Marco	Elieuzza Aparecida de Lima	2019	Doutorado	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Marília)
15	Brincadeira como princípio orientador na organização do trabalho pedagógico na educação infantil	Patrícia Gnoatto	Janaina Damasco Umbelindo	2020	Mestrado	Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão
16	Educação emocional na educação infantil: concepções da docência sobre as competências socioemocionais da BNCC.	Rosangela Fátima Dalagnol	Adriana Salete Loss	2020	Mestrado Profissional	Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim
17	Ludicidade e prática docente no processo de ensino aprendizagem na educação infantil no município de Ponta Porã/MS	Jucileia Obregon Pires	Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra	2020	Mestrado	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande

Quadro 1 – Dissertações e teses dos anos 2018 a 2023 abordando a relação entre os descritores: educação infantil, brincadeiras e Vigotski/Vygotsky e Histórico-cultural

continuação

N.	Título	Autoria	Orientador(a)	Ano	Tipo	Universidade
18	Emoção e imaginação no trabalho com crianças pequenas na educação infantil – um estudo exploratório com base nas ideias de Vigotski	Patricia Fracetto	Lavínia Lopes Salomão Magiolino	2020	Mestrado	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas
19	O papel da intervenção pedagógica nas brincadeiras de papéis sociais para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar	Isabela Gonçalves de Oliveira	Stela Miller	2020	Mestrado	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Marília)
20	Num tempo do era... foi o príncipezinho (des)encantado: contação de histórias. imaginação. educação infantil.	Francisco Egon da Conceição Pacheco	Sinara Almeida da Costa	2020	Mestrado	Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém
21	A indústria do brincar e o consumo infantil: reflexões críticas sobre a formação da criança contemporânea	Fernanda Neri de Oliveira	Marta Regina Furlan de Oliveira	2020	Mestrado	Universidade Estadual de Londrina
22	Com as linguagens, as crianças: brincadeiras na educação infantil.	Paula Amaral Faria	Myrtes Dias da Cunha	2020	Doutorado	Universidade Federal de Uberlândia
23	As múltiplas linguagens das crianças e a pedagogia em um centro de educação infantil: uma negociação visível por meio da documentação pedagógica	Pedro NetoOliveira de Aquino	Silvia Helena Vieira Cruz	2020	Mestrado	Universidade Federal do Ceará, Fortaleza
24	Nas trilhas das produções culturais no cotidiano da educação infantil	Lizyane Francisca Silva dos Santos	Monica Fantin	2020	Mestrado	Universidade Federal de Santa Catarina

Quadro 1 – Dissertações e teses dos anos 2018 a 2023 abordando a relação entre os descritores: educação infantil, brincadeiras e Vigotski/Vygotsky e Histórico-cultural

continuação

N.	Título	Autoria	Orientador(a)	Ano	Tipo	Universidade
25	O espaço físico de uma instituição de educação infantil: como as crianças significam esse lugar?	Aline Constância de Figueiredo e Souza	Mariangela Momo	2020	Mestrado	Universidade Federal do Rio Grande Do Norte, Natal
26	A literatura infantil na perspectiva da educação intercultural	Evante Antunes Ferreira	Claudia Batestin Dupon	2020	Mestrado	Universidade Comunitária da Região de Chapecó
27	Atos de criação: as origens culturais da brincadeira dos bebês	Elenice de Brito Silva	Vanessa Ferraz Almeida Neves	2021	Doutorado	Universidade Federal de Minas Gerais - Belo Horizonte
28	Propostas didáticas para a educação infantil: a tríade brincadeira, criatividade e linguagem	Debora Borges Martins	Adriana Rodrigues	2021	Mestrado	Universidade de Uberaba, Uberaba
29	Apropriação de conceitos matemáticos na educação infantil à luz da teoria histórico-cultural: entre o falar, o viver e o brincar	Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda	Antônio Villar Marques de Sá	2021	Doutorado	Universidade de Brasília, Brasília
30	A brincadeira de papéis sociais nos documentos oficiais para a educação infantil de municípios do sudeste goiano: uma leitura a partir da teoria histórico-cultural	Maria Paula Machado	Janaina Cassiano Silva	2022	Mestrado	Universidade Federal de Catalão

Fonte: Dados da Pesquisa.

Constatamos que, ao procedermos a busca bibliográfica utilizando os três conjuntos de descritores (‘Histórico-cultural’ e ‘Vigotski/Vygotsky’), obtivemos trabalhos distintos, o que atesta a relevância em se realizar a busca com ambos os descritores como forma de ampliar o conhecimento sobre o assunto no cenário acadêmico.

Para a etapa seguinte, de seleção dos estudos encontrados, analisamos os títulos dos 30 trabalhos, a fim de focalizar apenas aqueles que abordassem o papel da brincadeira no desenvolvimento psíquico da criança no contexto da educação infantil, compreendendo a brincadeira como atividade principal para esse desenvolvimento, partindo da compreensão da temática para os professores e documentos normativos escolares.

Desta forma, finalizamos a fase de seleção das pesquisas a serem analisadas, totalizando, após o cruzamento de todos os descritores, 14 trabalhos, sendo eles: nove dissertações de mestrado e cinco teses de doutorado, conforme descritos no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Dissertações e teses dos anos 2018 a 2023 do catálogo da CAPES, selecionadas para serem analisadas na presente pesquisa

Nº	Título	Autoria	Ano	Tipo	Universidade
1	Os sentidos do brincar para professores de uma escola pública de educação infantil de Boa Vista/RR: Implicações para a formação docente	Ana Claudia Paula do Carmo	2019	Doutorado	Universidade Federal de Juiz De Fora
2	O brincar livre na educação infantil	Rosimeiry Mostachio	2019	Mestrado	Universidade de Tuiuti do Paraná
3	O desenvolvimento da imaginação e a atividade da criança em idade pré-escolar	Mariana Cristina da Silva	2019	Mestrado	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara)
4	As práticas pedagógicas dos professores pré-escolares na promoção dos jogos de papéis sociais à luz da psicologia histórico-cultural	Graziela do Nascimento	2019	Mestrado	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara)
5	A atividade de brincar na pré-escola: possibilidades de enfrentamento da alienação social a partir de um trabalho educativo em uma perspectiva humanizadora	Rodrigo Lima Nunes	2019	Doutorado	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente)

Quadro 2 – Dissertações e teses dos anos 2018 a 2023 do catálogo da CAPES, selecionadas para serem analisadas na presente pesquisa

continuação

Nº	Título	Autoria	Ano	Tipo	Universidade
6	Educação Infantil: Ludicidade e Prática Docente	Carliani Portela do Carmo	2019	Mestrado	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
7	Brincadeira como princípio orientador na organização do trabalho pedagógico na educação infantil	Patricia Gnoatto	2020	Mestrado	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
8	O papel da intervenção pedagógica nas brincadeiras de papéis sociais para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar	Isabela Gonçalves de Oliveira	2020	Mestrado	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Marília)
9	Ludicidade e prática docente no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil no município de Ponta Porã/MS	Jucileia Obregon Pires	2020	Mestrado	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande
10	Com as linguagens, as crianças: brincadeiras na educação infantil.	Paula Amaral Faria	2020	Doutorado	Universidade Federal de Uberlândia
11	Atos de criação: as origens culturais da brincadeira dos bebês	Elenice de Brito Silva	2021	Doutorado	Universidade Federal de Minas Gerais - Belo Horizonte
12	Propostas didáticas para a educação infantil: a tríade brincadeira, criatividade e linguagem	Debora Borges Martins	2021	Mestrado	Universidade de Uberaba, Uberaba
13	Apropriação de conceitos matemáticos na educação infantil à luz da teoria histórico-cultural: entre o falar, o viver e o brincar	Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda	2021	Doutorado	Universidade de Brasília, Brasília
14	A brincadeira de papéis sociais nos documentos oficiais para a educação infantil de municípios do sudeste goiano: uma leitura a partir da teoria histórico-cultural	Maria Paula Machado	2022	Mestrado	Universidade Federal de Catalão

Fonte: Dados da Pesquisa.

Ao categorizar os trabalhos a serem analisados por núcleos metodológicos, temos o seguinte resultado: três pesquisas — Silva (2019); Oliveira (2020) e Martins (2021) — encontram-se na categoria teórico-bibliográfica. Seis estudos apresentam entrevistas com os professores, são eles: Mostachio (2019); Nascimento (2019); Pires (2020); Carmo, A. (2019); Miranda (2021); e Carmo, C. (2019). Seis trabalhos se encontram na categoria dos estudos de casos/observação de campo: Nunes (2019); Pires (2020); Gnoatto (2020); Carmo, A. (2019); Faria (2020); e Silva (2021). Por fim, um trabalho, de Machado (2022), realizou uma análise documental. Os trabalhos de Pires (2020), Carmo, A. (2019) e Machado (2022) utilizam mais de um instrumento de pesquisa, por essa razão, cruzaremos os resultados das duas categorias.

Esta categorização nos apresenta que a temática vem sendo trabalhada ao longo dos anos, buscando diferentes caminhos metodológicos, com o objetivo de compreender a brincadeira no contexto escolar. Isso posto, apresentamos a seguir a análise dos estudos dentro de cada categoria.

Os trabalhos teórico-bibliográficos de Silva (2019), Oliveira (2020) e Martins (2021) apresentam a temática da brincadeira para crianças de 0 a 6 anos e afirmam, de modo geral, que, quando planejada e mediada pelo professor, a brincadeira torna-se fundamental para o desenvolvimento da função imaginativa e da criatividade da criança. Os estudos partem de estudosos da teoria histórico-cultural, como Vigotski, Leontiev e Elkonin, buscando defender que a brincadeira de papéis não é inata ao ser humano, compreendendo que esta precisa ser ensinada e enriquecida no ambiente escolar, a fim de ativar e desenvolver as funções psíquicas superiores que elevam o nível de desenvolvimento da criança.

Já os estudos de Mostachio (2019), Nascimento (2019), Pires (2020), Carmo, A. (2019), Miranda (2021) e Carmo, C. (2019), todos voltados para a fase pré-escolar (4 e 5 anos), buscaram entrevistar os docentes com o intuito de analisar os sentidos do brincar e as diferentes interpretações da brincadeira no ambiente escolar, como o brincar livre, os jogos de papéis, a ludicidade no processo de ensino-aprendizagem e apropriação de conceitos.

Os resultados dessas pesquisas revelam que muitas dúvidas ainda permeiam o conhecimento docente sobre a temática, por isso, os jogos e as brincadeiras são interpretados pelos professores como instrumentos para o processo de ensino e, algumas vezes, como momento prazeroso e criativo livre, no qual a intervenção docente se restringe a situações pontuais. Essa conclusão nos leva a refletir sobre a necessidade de uma transformação da prática pedagógica, na qual se ofereça espaços e experiências como propostas de atividades que realmente considerem a criança e o brincar no contexto escolar.

Para a categoria dos estudos de casos/observação de campo, apresentamos os trabalhos de Nunes (2019), Pires (2020), Gnoatto (2020), Carmo, A. (2019), Faria (2020) e Silva (2021). Dos estudos descritos, apenas o de Silva (2021) atende ao público de 0 a 3 anos, os demais observaram turmas pré-escolares (4 a 5 anos).

Os autores ressaltam em suas pesquisas a importância de se compreender o cotidiano escolar com suas adversidades, as quais podem interferir no planejamento do professor e seu papel na relação discente-docente para a criação de relações voltadas ao diálogo. Ainda afirmam que, para que isso ocorra, é preciso que o professor esteja preparado e rompa com uma visão espontaneísta de brincadeira. Para isso, faz-se necessário um aprofundamento teórico nos conhecimentos da temática, além de um novo olhar para as políticas públicas, enxergando a criança como participante desse processo.

Estudos como de Nunes (2019), Silva (2021) e Miranda (2021) tecem uma crítica enfática à BNCC, documento norteador do currículo em nível nacional, que, ao mesmo tempo que valoriza as diferentes linguagens da criança e a brincadeira como direito de aprendizagem, não viabiliza a participação destas crianças na sua produção. Apontam, ainda, que o documento reforça um caráter normativo e mandatário, no qual apenas adultos discutem sobre crianças, a partir de um olhar de adulto, além de não apresentar ações que envolvam, de fato, a brincadeira no rol dos registros deste documento oficial (Faria, 2020).

Faria (2020) analisa que a BNCC enfatiza os objetivos de aprendizagem nos campos “Oralidade e Escrita” e “Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações”, voltando mais uma vez o foco da escola para as linguagens da alfabetização escrita e matemática.

Além disso, dos trabalhos selecionados, os de Gnoatto (2020), Nunes (2019), Faria (2020) e Martins (2021) apresentaram um olhar à escuta das crianças e à prática pedagógica como uma prática humanizadora, tendo nela significações éticas, estéticas e políticas, em defesa ao direito de brincar e à resistência, frente a processos de padronização do sistema educacional e a uma sociedade capitalista, que insere, em suas práticas cotidianas, tendências alienadas e alienantes de forte incentivo ao consumismo, ao sexismo, à competição exacerbada e ao individualismo (Nunes, 2019).

Machado (2022) realiza uma análise documental, um caminho metodológico também de extrema importância, que permite analisar documentos oficiais norteadores do trabalho docente nas redes de ensino. Neste sentido, seu estudo teve como objetivo identificar e analisar o lugar das brincadeiras de papéis sociais na pré-escola, segundo os documentos oficiais de municípios do sudoeste goiano para a educação infantil.

Um primeiro registro resultante da pesquisa revelou que nem todo município da região pesquisada tem um documento oficial norteador (currículo e/ou diretrizes municipais), baseando-se, muitas vezes, apenas nos documentos federais e estaduais para a elaboração de seus Projetos Políticos Pedagógicos. Nas análises, pode-se constatar que, nos municípios que possuíam um documento norteador, o brincar era compreendido como processo indispensável e elemento fundamental para o desenvolvimento da criança, focalizando, em alguns deles, a teoria histórico-cultural e também a importância da orientação e mediação para o desenvolvimento pleno das crianças.

Apesar da identificação da teoria histórico-cultural nas análises dos documentos, Machado (2022) apresenta que eles trazem o que chama de Pedagogia Integral e a Pedagogia do Testemunho como as principais bases que norteiam os processos educativos. A autora descreve no estudo que “a primeira se refere à educação enquanto caminho de construção de uma sólida e diversificada base cultural, enquanto a segunda aponta que a educação ocorre mais pelo exemplo do que pela palavra” (Machado, 2022, p. 80). De acordo com a autora, embora essas duas correntes de pensamento apresentem aspectos da teoria histórico-cultural, pode-se observar a predominância do estabelecimento de práticas de controle sobre os processos de aprendizagem.

Os resultados da pesquisa de Machado (2022) nos fazem refletir o quanto se faz necessário caminhar com os estudos sobre o desenvolvimento humano e, conseqüentemente, compreender como se dá esse processo no segmento da educação infantil. Isto porque, muitas vezes, nem mesmo os documentos norteadores do trabalho docente têm uma concepção clara e bem-definida do papel da brincadeira na educação infantil, bem como a compreensão de infância e desenvolvimento. Diante disso, torna-se, muitas vezes, um desafio ao professor executar sua prática educativa, já que constantemente as ideias de como exercer seu papel em sala de aula se alteram em função de modismos pedagógicos.

Após a análise destes 14 trabalhos, constatamos que existem concepções distintas sobre o papel da brincadeira, mas todas convergem para alguns pontos: as pesquisas destacam que os professores entendem a brincadeira como sendo importante para o processo de ensino e aprendizagem, além disso, compreendem a brincadeira como atividade espontânea da criança ou como apoio para o ensino de conceitos/conteúdos.

Embora as pesquisas apontem que os professores reconhecem o papel da brincadeira no desenvolvimento da criança, notamos que ainda não há uma argumentação sobre o motivo de ser importante e sobre os modos de trabalhar com a brincadeira no cotidiano escolar. Além disso, por ela estar tão presente na prática diária como recurso para aprendizagem, alguns estudos mostraram que os professores, muitas vezes, apenas a compreendem como instrumento para auxiliar em sua prática ou em sua rotina operacional, servindo de instrumento recreativo.

Em nosso levantamento bibliográfico, os estudos que elencamos para uma análise mais apurada focalizam a faixa etária de crianças entre 4 e 5 anos e, em nossa investigação, entrevistamos professoras que atuam na educação infantil com crianças entre 0 e 5 anos e 11 meses. Afinal, é cada vez mais frequente a presença de crianças menores de 4 anos nos ambientes escolares, devido à rotina familiar da classe trabalhadora do século XXI. Deste modo, consideramos que as concepções dos docentes sobre infância e brincadeira podem ser bem distintas a depender da faixa etária em que atuam.

Ao refletirmos e buscarmos outras aproximações e distanciamentos das pesquisas analisadas com o presente estudo, vemos que outro ponto de relevância é o uso de entrevistas, bastante presente em pesquisas qualitativas como instrumento de construção de dados. Neste estudo, também fizemos uso de entrevistas, com um roteiro previamente elaborado. Durante elas, as professoras que entrevistamos narraram suas experiências com a brincadeira, desde a sua história pessoal até sua história profissional, o que consideramos importante para o entendimento sobre como as concepções que elas têm de brincadeira são constituídas.

Os estudos que analisamos nos permitiram constatar que, ainda que a brincadeira se revele como fundamental para o desenvolvimento infantil, nos parece que faltam estudos que apontem caminhos para os modos como a brincadeira possa ser explorada na educação infantil. Assim, delineamos a pesquisa de mestrado, que visa responder à questão: que concepções de brincadeira subjazem às práticas docentes na educação infantil? Temos como objetivo geral compreender o papel atribuído pelas professoras da educação infantil à brincadeira para o desenvolvimento da criança. Especificamente, visamos identificar, por meio das narrativas de professoras: a) como elas interpretam o seu papel na brincadeira em contexto escolar; b) como a brincadeira é planejada e trabalhada; e c) como a brincadeira perpassou suas trajetórias formativas. Esperamos, a partir dos resultados encontrados e, com base no referencial da teoria histórico-cultural, indicar possibilidades para a brincadeira na educação infantil, tendo em vista sua potência para o desenvolvimento da criança.

Diante dessas considerações, organizamos esta dissertação do seguinte modo: esta introdução, na qual apresentamos o tema, a problematização, nossas motivações para o desenvolvimento do estudo, objetivos e, também, a pesquisa bibliográfica. Na seção seguinte, trazemos a fundamentação teórico-metodológica histórico-cultural, com destaque para os estudos de Vigotski sobre o desenvolvimento infantil (estudos pedológicos) e a brincadeira. Na próxima seção, trazemos os procedimentos metodológicos do estudo, com uma contextualização sobre a rede de ensino na qual a investigação foi realizada. Na sequência, temos a seção na qual apresentamos os resultados do estudo e as análises decorrentes.

Por fim, as considerações finais apresentam a reflexão acerca dos resultados dessa pesquisa sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento psíquico da criança, bem como ressaltam a necessidade de ampliação de estudos que subsidiem as práticas e a formação continuada de professores da educação infantil para suprir lacunas e buscar caminhos possíveis a próximos estudos na área.

1 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO INFANTIL

Nesta seção, apresentamos conceitos e proposições da teoria histórico-cultural que nos auxiliam nas discussões pretendidas acerca das concepções de professoras da educação infantil sobre a brincadeira.

Temos como primeiro passo explicar a denominação histórico-cultural que se faz presente nessa teoria, bem como alguns conceitos-chave para a compreensão da teoria para o desenvolvimento humano. Para o desenvolvimento desta seção, reportamo-nos aos seguintes textos de Vigotski: “Manuscrito de 1929” (2000); *Tomo III - Problemas del desarrollo de la psique* (1995); *Tomo IV - Problemas de la psicología infantil* (1996); *A construção do pensamento e da linguagem* (2009). Além destes textos, apresentamos as ideias de autores contemporâneos que se dedicam aos estudos da obra do autor russo: Pino (2000) e Pasqualini (2009).

Baseado na teoria marxista, Vigotski (2000), em seu Manuscrito de 1929, apresenta que o homem necessita das relações com o meio para a formação de sua individualidade e que, ao agir neste meio, não transforma somente o meio, mas a si mesmo, ou seja, tanto para o autor como para Marx, é através do outro que nos constituímos.

O autor explica o termo histórico tendo por base o materialismo histórico e dialético. Em trechos de seus trabalhos, ele exemplifica que a ciência é histórica no sentido do materialismo histórico, isto é, estamos afirmando que ela é um produto da atividade humana, e assim, deixa de ser um dado puro da razão e passa a ser historicamente contextualizada (Vigotski, 2000).

Essa afirmação é de grande valia para o presente estudo, pois atesta que não buscamos simplesmente coletar dados sobre o contexto educacional, mas compreender como esses dados produzidos se relacionam com a realidade histórico-cultural na qual as participantes da pesquisa estão inseridas.

O Manuscrito de 1929, de Vigotski (2000), auxilia-nos a compreender um pouco mais sobre a teoria histórico-cultural. Para o estudioso, o fator histórico determina o valor inovador de seus estudos e, a partir dessa reflexão, ele diferencia a concepção de desenvolvimento humano de outras concepções psicológicas daquele período, sendo Vigotski considerado, na época, um crítico dessas teorias psicológicas: teorias objetivas, como o comportamentalismo, e as subjetivas, como a Gestalt.

Pasqualini (2009, p. 32) comenta que as teorias psicológicas criticadas por Vigotski tinham um enfoque naturalista, uma abordagem com o caráter de “compreender a criança como indivíduo isolado, para o qual a sociedade é apenas um peculiar meio em que se habita, bem como analisar o desenvolvimento psíquico meramente como um processo de adaptação às condições de vida”. Nesse enfoque, para essas teorias, o desenvolvimento se dá de forma universal e idêntica a todos os homens, independentemente do contexto em que está inserido, ou seja, o desenvolvimento é visto como algo natural e espontâneo do ser humano.

Vigotski (2000) busca uma nova psicologia em sua época, que olhe para o ser humano não apenas de forma descritiva e biológica, mas também compreendendo seus atos a partir da relação do indivíduo com o meio.

Esse desenvolvimento vem sendo estudado por diferentes autores ao longo dos anos, que se fundamentam na ideia de totalidade de Marx e trabalham metodologicamente a forma de conceber as relações todo/parte. Observadas as dificuldades da psicologia da época para tratar as questões sociais do indivíduo, Vygotski (1995) inverte a direção do raciocínio ao pensar o desenvolvimento humano na relação indivíduo-sociedade, definindo como o meio age no indivíduo para possibilitar o desenvolvimento do que ele denomina *funções psicológicas superiores*, realizando uma *conversão* das relações sociais em funções mentais. Neste sentido, o meio descrito pelo autor não tem o papel apenas de espaço físico em que o indivíduo ocupa, mas também é entendido como condição essencial para a constituição humana.

Essa constituição do indivíduo como um ser social forma a personalidade de cada pessoa e, segundo Vigotski (2000, p. 24): “A personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta com seu em si para os outros. Este é o processo de constituição da personalidade”. Pode-se dizer que a personalidade é o conjunto de relações sociais que vivenciamos dentro de um determinado período histórico, revelando que somos seres sociais, e nossas ações são fruto do modo como significamos essas relações com o meio.

Com base na teoria histórico-cultural, o homem é um ser social que aprende nas relações com os outros. Essa ideia foi defendida por Vigotski (2000) a partir da formulação da lei geral do desenvolvimento humano: *as funções psíquicas superiores* se desenvolvem primeiro nas relações sociais, entre os homens (interpessoal) e pela internalização dos signos e sentidos construídos nessas relações, elas se tornam funções psíquicas internalizadas (intrapessoal).

Pino (2003, p. 45) conclui que “as *funções psicológicas superiores* (ou culturais) são transposição no plano pessoal das funções *inerentes* às *relações sociais* nas quais cada ser humano está envolvido”. O ser humano nasce com *funções elementares*, aquelas que instintivamente o ajudam a sobreviver, tais como a atenção involuntária, reações reflexas,

memória sensorial. Mas, é a entrada do ser humano na cultura, nas diferentes relações sociais com seu meio cultural, que irá permitir ao homem o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tipicamente humanas (Vygotski, 1995).

Dessa forma, o meio social, a interação e, especialmente, a cultura humana, nos diferenciam dos animais, justamente por possibilitarem o desenvolvimento destas *funções psíquicas superiores*, como memória mediada, percepção, atenção voluntária, fala, pensamento, formação de conceitos, vontade, afeto e imaginação, as quais se formam e se inter-relacionam no decorrer da vida em uma rede de nexos, favorecendo o desenvolvimento psíquico de cada indivíduo dentro de uma totalidade da sociedade em que está inserido.

Para Vigotski (2000), a criança se humaniza a partir das relações com o meio sócio-histórico e cultural no qual está inserida. Essas relações entre criança e meio ocorrem de modo dialético e implicam em transformações qualitativas no desenvolvimento. Neste sentido, ao trazermos essa reflexão para o ambiente escolar, observamos a relevância de propostas educacionais que levem em consideração o desenvolvimento integral da criança e não apenas as competências e habilidades que esta precisa atingir em determinada etapa de ensino, como preconizam documentos oficiais como a BNCC.

Vygotski (1995) compreende o desenvolvimento como algo revolucionário, e não apenas orgânico e linear; dessa forma, coerente com a sua compreensão de desenvolvimento humano, buscou um método que o levasse a entender os sujeitos em seu processo de transformação. Assim, fazer pesquisa tendo como aporte a teoria histórico-cultural demanda um olhar para os participantes do estudo como seres em constante mudança, que formam sua identidade diante das vivências adquiridas durante o processo de interação com o meio, levando em conta o modo como os sujeitos produto e produtor de cultura se apropriam da história social, tornando-a história pessoal.

Deste ponto de vista, podemos inferir que a história pessoal das professoras reverbera, muitas vezes, em suas práticas pedagógicas na escola, isto porque elas não podem ser isoladas do meio histórico, cultural e político em que se constituíram. As significações internalizadas por elas durante toda sua vida se apresentam cotidianamente em suas ações e dizem muito sobre como compreendem o desenvolvimento humano.

Dessa forma, no ambiente escolar, que é nosso cenário de estudo, a interação entre as crianças e entre crianças e professores se torna fundamental, pois, pela interação, mediada pela linguagem, é que o desenvolvimento da criança e sua constituição como um ser social acontecem. Para Pino (2000, p. 59),

é a significação que confere ao social sua condição humana, fazendo da sociabilidade animal – expressão de uma organização natural da convivência de indivíduos de uma mesma espécie – uma sociabilidade humana – expressão da maneira como os membros da espécie humana organizam a sua convivência.

O autor explica que para a teoria histórico-cultural, a significação é a criação de signos e sentidos nas relações sociais partindo de uma dimensão sócio-histórica do psiquismo como princípio orientador, compreendendo que tudo que é humano e diferencia o homem das demais espécies têm origem em sua vida em sociedade (Vigotski, 2008). Todo o funcionamento psicológico do sujeito se constitui em suas relações sociais, além disso, a relação entre o homem e o meio sempre se dá através da mediação de produtos culturais humanos, como o instrumento, o signo e o outro.

Para Vigotski (2000), o instrumento diz respeito a tudo que nos relaciona com a natureza e sua transformação social por meio da intervenção humana. O autor compreende que “ao agir na natureza exterior e transformá-la, o homem transforma sua própria natureza e desenvolve as faculdades nela adormecidas” (Pino, 2003, p. 39). Ou seja, o homem, através do trabalho, transforma o meio e produz cultura, diferentemente dos animais. O instrumento usado pelo homem torna-se um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo.

Esses instrumentos podem ser externos (ferramentas) ou internos (língua e sistema de signos) e auxiliarão no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, através da presença do outro e a interação, já que é neste movimento com o meio que se atribui significados às ações da criança desde cedo.

O signo, para Vigotski (2000), é a função mediadora em sua dimensão psicológica. Isso significa que instrumentos e signos são responsáveis pela forma como a relação do homem com o mundo é mediada. Contudo, os instrumentos relacionam-se com as coisas do mundo, os objetos utilizados como instrumento para uma determinada ação. Já os signos, são formas posteriores de mediação (semiótica) do eu com o objeto, do eu com o mundo, de maneira simbólica. Vygotski (1995) traz, em seus escritos, o exemplo do gesto de apontar, que é constituído na relação entre a criança e a mãe. Ao levantar o dedo em uma determinada situação do seu cotidiano, a criança recebe a resposta de uma relação social que indica a ela um significado para aquele movimento: “você quer este brinquedo? Você quer a água?”... Ou seja, é o outro que traz função social ao ato biológico da ação da criança.

Diante da resposta à sua ação, a criança internaliza aquele movimento, que pode significar uma nova ação naquele contexto cultural em que vive — pedir algo. Assim, a ação da criança em relação ao objeto é afetada pela interpretação da mãe. É nessa passagem do

sentido da ação — inicialmente para o objeto, depois para o outro e, então, tornando-se gesto para a própria criança — que se dá a significação. Essa ideia da significação pode nos ajudar na compreensão da importância do meio para o processo de desenvolvimento humano e nos argumentos sobre caminhos para explorar a brincadeira na educação infantil.

Rocha e Álvarez (2013, p. 119) ressaltam que:

o emprego dos signos nas práticas sociais e suas repercussões na constituição dos sujeitos nunca dizem respeito a um processo psíquico específico; as operações cognitivas registradas nas situações experimentais não remetem apenas à memória; referem-se também a modos de perceber, comparar, abstrair, tecer novas relações entre sentidos e significados, construir pequenas narrativas, imaginar, pensar e tomar decisões sobre quais recursos devem/podem usar para afetar suas memórias e verificar se as decisões tomadas foram boas ou não; representam, portanto, o caráter interfuncional e sistêmico do psiquismo humano.

No exemplo do gesto de apontar, os signos não foram inventados pela criança, mas sim por meio da mediação e das vivências anteriores que teve com os adultos que as significaram dentro deste contexto, atribuindo significado ao gesto.

De acordo com Freitas (2017), Vigotski diferencia o homem do animal, afirmando que, diferentemente do animal, o humano se constitui de dois nascimentos: o biológico e o cultural. Esse nascimento cultural é a ascensão à humanidade, ou seja, essa inserção à cultura transforma o homem de um ser puramente biológico para um ser social, transformando, assim, as suas funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores. Essa é a principal diferença do homem e do animal.

A linguagem surge, então, como o signo de excelência da humanidade, visto que o animal pode até se comunicar, mas sua comunicação tem relação direta apenas aos estímulos externos, não havendo a formação de significados, categorias e conceitos. Ao descrever o outro no que diz respeito aos produtos culturais humanos, Vigotski (2000) remete às relações sociais e às interações que estas produzem. Dentre essas interações sociais, na infância, destacamos a brincadeira. Diante disso, salientamos a relevância das condições sociais para o desenvolvimento humano a partir de princípios baseados na vida concreta e, por isso, suas ideias permanecem vivas em nosso meio social e científico.

Nesta perspectiva, a presente pesquisa se embasa nas proposições de Vigotski sobre o desenvolvimento humano e sua natureza social, a fim de buscar compreender as concepções de professoras da educação infantil sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento da criança. Na próxima subseção, iremos abordar sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil e, na sequência, focaremos nossa fala nos jogos de faz de conta e nos jogos de regras. Por fim, trataremos os fundamentos de Vigotski acerca do desenvolvimento infantil (estudos pedológicos).

1.1 A brincadeira e as possibilidades de desenvolvimento na infância

Ao adentrarmos na temática da brincadeira pela teoria histórico-cultural, optamos, nesta seção, por trabalhar com os seguintes textos de Vigotski: *A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança* (2008); *Tomo III - Problemas del desarrollo de la psique* (1996) e *Imaginação e Criação na Infância* (2018a). Além de textos de pesquisadores estudiosos da obra do autor, como: “A brincadeira de faz de conta e a infância” (Prestes, 2016); “O real e o imaginário no faz de conta: questões sobre o brincar no contexto da pré-escola” (Rocha, 1997); *O papel da brincadeira no desenvolvimento da criança* (Fontana; Cruz, 1997); “O jogo imaginário na infância: a linguagem e a criação de personagens” (Góes, 2000); e “*Imaginação no faz de conta: o corpo que brinca*” (Silva; Costa; Abreu, 2015). Iniciamos esta seção com as proposições de Vigotski sobre a brincadeira, bem como seu papel no desenvolvimento psíquico da criança.

Para a teoria histórico-cultural, a brincadeira tem origem social, deste modo, as condições sociais às quais a criança está inserida tem seu papel nesse movimento e o faz de conta torna-se um caminho para que a criança desenvolva suas funções psíquicas superiores. Vigotski (2000) exemplifica que, impedida diretamente de realizar algo, a criança busca, através do jogo simbólico, vivenciar esses desejos que, de outro modo, não seriam concretizados. Destaca-se que, ao se falar sobre aquilo que a criança é impedida diretamente de fazer, não necessariamente estamos nos referindo somente àquilo que os adultos fazem, mas também a outros processos imaginativos de suas vivências reais e fantasiosas.

Neste sentido, para o autor, o faz de conta não se refere apenas a profissões ou papéis familiares, mas também a outro ponto de vista, como quando a criança interpreta o papel de um bebê, ou até mesmo dela própria, com ações diferentes em uma situação de faz de conta, ou então voltada ao mundo imaginário, interpretando dragões, fadas, dinossauros etc., podendo, inclusive, inter-relacionar esses dois mundos.

Consequentemente, a teoria histórico-cultural compreende que na brincadeira de faz de conta a criança passa a atuar para além de suas possibilidades reais, o que implica no seu desenvolvimento psíquico. É neste sentido que, para Silva, Costa e Abreu (2015), o ambiente escolar deve proporcionar experiências e interações que favoreçam esse desenvolvimento de maneira integral.

Visualizando a brincadeira como atividade principal da infância, Rocha (1997, p. 64) também enfatiza que, para Vigotski, o brincar é considerado “como *a zona de desenvolvimento proximal (ZDP)* por excelência na infância”, visto que a brincadeira é a atividade principal da criança. Ou seja, é através do ato de brincar que a criança terá a oportunidade de desenvolver suas funções psíquicas superiores. Para isso, no contexto escolar, o professor deve planejar propostas partindo de uma observação minuciosa da zona real de desenvolvimento de suas crianças e a zona potencial de desenvolvimento esperada, buscando a zona de desenvolvimento proximal para aquela proposta. Lembrando, ainda, que para a teoria histórico-cultural o desenvolvimento não é cronológico e linear; diante disso, cada criança terá a sua ZDP, que está em constante transformação.

Vygotski (1996) elabora o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), no qual identifica os processos que estão em fase de sua constituição, ou seja, a linha tênue entre aquilo que a criança já consegue resolver sozinha (nível real de desenvolvimento), que diz respeito às funções psíquicas superiores já adquiridas, e aquilo que precisa adquirir (nível potencial de desenvolvimento) e, para isso, necessitará da mediação para a formação de novas funções psíquicas. Essa mediação deve ocorrer no que Vigotski chama de *zona de desenvolvimento proximal (ZDP)*.

Para o autor, o nível real de desenvolvimento não permite conhecer o desenvolvimento da criança, pois, para ele, o desenvolvimento é prospectivo, diz respeito muito mais àquilo que a criança faz em colaboração do que aquilo que a criança já adquiriu. Neste sentido,

o nível real de desenvolvimento, assim estabelecido, está longe de esgotar todo o problema do desenvolvimento, mas geralmente cobre apenas uma parte insignificante dele. Se, ao determinar o nível de desenvolvimento, nos limitarmos a observar a presença de um ou outro sintoma, na verdade só poderemos determinar uma parte do quadro geral do desenvolvimento, ou seja, as funções, propriedades e processos já maduros naquele momento.¹⁰ (Vygotski, 1996, p. 266, tradução nossa).

Dessa forma, um diagnóstico do desenvolvimento deve valorizar não apenas o produto final, mas sim todo o processo elaborado pela criança para conquistá-lo. E, ao pensarmos no processo, é que trazemos aqui a chamada *zona de desenvolvimento proximal (ZDP)*, conhecida também como *zona iminente de desenvolvimento*, na qual se identifica os processos que estão em fase de constituição do sujeito.

A ZDP não é um estágio mensurável do desenvolvimento, pois ela está em constante movimento a cada interação da criança com o meio ao qual está imersa, porém não de forma passiva, mas ativa, ou seja, é na relação da criança com o meio que a ZDP ocorre. Vigotski argumenta que “ao agir na natureza exterior e transformá-la, o homem transforma sua própria natureza e desenvolve as faculdades nela adormecidas” (Pino, 2003, p. 39).

Nesse quesito, é fundamental reforçar que Vigotski não ignora o biológico no processo de desenvolvimento, mas afirma que os recursos biológicos por si só não são suficientes para a elaboração de novos desenvolvimentos, tendo o social um importante papel nesse processo.

Cruz (2015, p. 82) explica que, para Vigotski, o conceito de zona de desenvolvimento proximal “diz respeito a modos de agir/pensar ainda em elaboração na/pela criança que dependem de condições determinadas para serem realizados”. Diante disso, o meio, no ambiente escolar, seja ele o meio físico, os instrumentos e/ou professor e colegas, é fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança, como a linguagem, a atenção, a memória, entre outras.

Para este estudo, abordaremos, de forma mais sistemática, a brincadeira através do jogo de faz de conta, por ser essa a atividade principal na idade pré-escolar (Vigotski, 2000). Um exemplo dado pelo autor na fase pré-escolar é sobre a imitação, função vital no desenvolvimento das crianças. Para ele,

¹⁰ El nivel real de desarrollo, así establecido, está lejos de agotar todo el problema del desarrollo, pero a menudo abarca una parte insignificante del mismo. Si al fijar su nivel nos limitamos a constatar la presencia de unos u otros síntomas, de hecho, logramos determinar sólo una parte del cuadro general del desarrollo, es decir, las funciones, propiedades y procesos ya maduros en aquel entonces.

há processos que as crianças não podem imitar em determinados estágios de seu desenvolvimento. Sua capacidade de imitação na esfera intelectual é muito restrita pelo grau de seu desenvolvimento mental e pelas possibilidades correspondentes à sua idade. No entanto, é uma lei geral que a criança, ao contrário do animal, pode alcançar a imitação de ações intelectuais muito além dos limites de sua própria capacidade para operações intelectuais ou ações racionais. Essa diferença entre a criança e o animal explica por que este último não é capaz de aprender no sentido que damos a essa palavra quando aplicada à criança¹¹ (Vygotski, 1996, p. 267).

Vemos, então, que imitação é o recurso utilizado pela criança para realizar muito mais que a sua esfera cognitiva daria conta das atividades reais do seu cotidiano. Não é uma imitação mecânica, pelo contrário, é uma imitação possível dentro da situação social de desenvolvimento da criança. É através dela que a criança amplia seu desenvolvimento mental, provando que suas capacidades de imitar não são ilimitadas, mas modificadas em cada período do seu desenvolvimento. Para Vygotski (1995), em cada idade, existe uma zona de imitação intelectual concernente à situação social de desenvolvimento da criança naquela idade/período, que vai se transformando ao longo do tempo a cada nova formação psíquica da criança (neoformações).

Neste sentido, podemos dizer que as funções psíquicas superiores são gestadas a partir das elementares, porém, há uma transformação dos modos de proceder pela cultura, e não apenas uma mera continuidade (Vygotski, 1995). É possível observar essas transformações das neoformações ao pensarmos a diferença entre as primeiras ações da criança ao ter contato com panelinhas e talheres. Inicialmente, a criança explora fisicamente os objetos e, aos poucos, inicia movimentos sociais, como colocar a colher na boca e verbalizar “papa”, até o momento em que elabora uma brincadeira com cenários (casa/restaurante) e papéis (mãe/pai/chefe de cozinha/garçom/cliente).

Góes (2000) afirma que é através do plano imaginativo, aspecto fundamental do brincar, que se elaboram as imagens do grupo social e de ações e relações culturais e interpessoais. É o meio que favorecerá a formação dessas neoformações como linguagem, memória, atenção etc. Como pontuado por Vigotski (2018b), é no meio que a criança encontra as chamadas “formas ideais” da cultura humana.

¹¹ Hay procesos que el niño no puede imitar en algunos estadios de su desarrollo. Su capacidad de imitación en la esfera intelectual está muy restringida por el grado de su desarrollo mental y por las posibilidades que corresponden a su edad. No obstante, es una ley general que el niño, a diferencia del animal, puede llegar en la imitación de las acciones intelectuales mucho más allá de los límites de su propia capacidad de realizar operaciones intelectuales o acciones racionales. Esta diferencia entre el niño y el animal explica el por qué este último no es capaz de aprender en el sentido que damos a esa palabra aplicada al niño

A imitação observada na brincadeira do faz de conta é a atividade principal da criança, pois é através dela que o desenvolvimento psíquico é constituído. É por meio da brincadeira do faz de conta que a criança vivencia as regras sociais de forma consciente.

Prestes (2016, p. 31) relata que “nessa brincadeira, muitas vezes, revela-se um processo dramático para a criança, inclusive seu surgimento está relacionado a conflitos gerados por desejos não realizáveis na vida real”. Isso significa que mesmo não sendo possível a criança executar tarefas do seu entorno social na vida real, ela se utiliza desse jogo simbólico para se constituir e compreender as regras sociais do seu meio.

Vigotski (2008, p. 24) discorre que:

Quando falamos sobre a brincadeira e o seu papel no desenvolvimento da criança na idade pré-escolar, emergem duas questões fundamentais: a primeira delas é o modo como a própria brincadeira surge ao longo do desenvolvimento, o aparecimento da brincadeira, sua gênese; a segunda questão diz respeito ao papel que essa atividade desempenha no desenvolvimento, vale dizer, o que significa a brincadeira como uma forma de desenvolvimento da criança na idade pré-escolar. A brincadeira é a atividade principal ou, simplesmente, uma atividade predominante quando a criança está nessa idade?

O questionamento de Vigotski nos leva a refletir que aquilo que dá prazer à criança não é a brincadeira em si, mas sim o fato de, por meio dela, a criança realizar seus desejos irrealizáveis. A criança quer dirigir o carro do pai, por exemplo, mas não pode, e isso a deixa frustrada. Ao brincar, através do faz de conta, ela realiza esse desejo e isso lhe dá prazer. É por meio desse jogo do faz de conta que ocorrem importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança, tornando-o cada vez mais elaborado e complexo.

Para Rocha (1997, p. 69), “ao aprender a brincar, a criança toma posse de uma atividade que permite a transgressão do real, sustentando-se nela”. Isso se refere a um imitar não reprodutivo, ou seja, o faz de conta pode trabalhar com a imitação do mundo real da criança, mas é através dele também que o professor poderá trabalhar o pensamento crítico e argumentativo da criança, ao transgredir com ela as regras sociais, fazendo-a refletir sobre novos caminhos para a sociedade, como: por que somente os meninos brincam de mecânico ou policial, não existem mulheres nesta profissão? Ou, por que o pai saiu para trabalhar e a mãe ficou com os filhos, não pode ser o contrário?

Mais uma vez reforçamos que o jogo do faz de conta não deve se resumir à mera representação do real, de papéis sociais, mas de uma transgressão desse meio, através de mediações, inter-relacionando o mundo real e o fantasioso.

Diante disso, Cerisara (1998, p. 130), ao abordar a temática da brincadeira com base na teoria histórico-cultural, afirma que

[...] quando a criança brinca, ela cria uma situação imaginária, sendo esta característica definidora do brincar em geral. Nesta situação imaginária, ao assumir um papel, a criança inicialmente imita o comportamento do adulto tal como ela observa em seu contexto.

A partir desse movimento de interação e mediação do adulto experiente, a criança pode buscar novas possibilidades para a brincadeira, bem como para a sua concepção futura de sociedade. Neste contexto, para Vigotski, a criança precisa agir para imaginar, ou seja, a busca da criança por reproduzir as ações dos adultos, de forma diferente daquela que ocorreu na realidade, é o que origina a situação imaginária. Tal situação é marcada pelas experiências sociais, vivências e conhecimentos que a criança possui sobre a realidade (Fontana; Cruz, 1997).

Na brincadeira, a criança passa a agir no campo cognitivo, com o significado dos objetos, e não apenas com sua aparência externa. Este é um recurso de transição no qual, segundo Fontana e Cruz (1997), ao agir com um objeto como se fosse outro, a criança separa o objeto real, concreto, do significado. Mas, para realizar essa separação, ainda há a necessidade de um objeto substituto que possibilite a mesma ação que o objeto real; é o caso, por exemplo, de uma colher que pode ser transformada em um avião pela criança, mas não em uma bola, devido à sua estrutura física.

Para Cruz (2015, p. 86),

os objetos e brinquedos que são oferecidos à criança também são fundamentais no desenvolvimento do faz de conta. Conforme já observamos, quanto menor a criança, mais dependente dos objetos é a sua ação lúdica. Neste sentido, planejar que brinquedos oferecemos às crianças e de que modo o faremos é outra possibilidade de atuar no desenvolvimento do brincar, na ampliação de temáticas, no incremento de enredos e papéis, na transformação das relações entre as crianças.

No âmbito escolar, a brincadeira, orientada pelo olhar do docente, cria, então, a *zona de desenvolvimento proximal*. Nela, a criança assume comportamentos que vão além daqueles comuns na sua idade, propiciando, dessa forma, sua transição para um novo nível de desenvolvimento, no qual não executa, mecanicamente, apenas ações que já consegue realizar, sem desafios.

Sobre essa questão da ZDP, Góes (2000, p. 3) reflete que

[...] os aspectos cognitivos e afetivos implicados no brincar são necessariamente articulados com processos de linguagem, num vínculo de afetação recíproca. A linguagem constitui e é constituída por elaborações a respeito das vivências cotidianas e das situações virtuais.

Podemos afirmar que a brincadeira imaginativa pode estar presente em grande parte da infância da criança, quando o meio favorece oportunidades de sua existência. No entanto, quando Vygotski (1996) aborda a imitação, como acima mencionamos, não está referindo-se a uma imitação mecânica e automática, mas sim a uma imitação racional, que se baseia na compreensão da ação que se imita. Neste sentido, ao brincar de casinha, por exemplo, o adulto pode provar o bolo e interagir dizendo se gostou ou não, mas, ao pensarmos em uma interação intencional e planejada pelo professor, a interação acima torna-se simplista demais, já que o professor tem o papel de compreender e promover recursos para o desenvolvimento psíquico da criança.

Rocha (2005) explica que o papel do professor não deve ser mediar a brincadeira o tempo todo, até porque, se assim fizer, rompe com a atividade criadora da criança. O educador deve ter claro que, nos momentos de observação da brincadeira, é de suma importância que ele busque estratégias de aprimoramento do brincar, fundamentando novos caminhos e propondo novas possibilidades que levem as crianças a verem mais detalhes nestas cenas, até mesmo transgredindo o padrão social estabelecido.

Neste sentido, um exemplo trazido por Leontiev (1988 *apud* Fontana; Cruz, 1997, p. 123-124) sobre o assunto é o relato da brincadeira “O trem”. O autor traz o registro de crianças brincando de trem em uma sala. A brincadeira se inicia com o chefe da estação e os passageiros, mas outra criança questiona como o trem irá se locomover sem um condutor e, com isso, surge o maquinista. Posteriormente, outra criança se denomina a garçonete do restaurante, cercando um espaço com cadeiras para fazer seu estabelecimento. Os diálogos e as interações acontecem em torno dos papéis assumidos por cada criança, partindo das necessidades que são apresentadas no decorrer da brincadeira e das vivências das crianças. Um dos participantes, por exemplo, diz: “*Os passageiros estão embarcando sem bilhetes e está na hora de o trem partir*”. Sua fala faz com que as crianças busquem uma solução para que a brincadeira possa prosseguir.

Esse excerto nos faz refletir que é através da interação, colaboração e mediação do adulto e/ou de outras crianças, as chamadas relações sociais, que o processo imaginativo e criativo se torna presente no desenvolvimento da criança. Apenas assim aquilo que a criança imita hoje, com a mediação do adulto, passará a ser realizado por ela mesma, com autonomia, no futuro. Desse modo, podemos inferir que, na educação infantil, o papel do professor é propiciar vivências com as crianças que lhes permitam ampliar sua capacidade criadora, através, por exemplo, de histórias e materiais diversos. Cruz (2015) afirma que essa intervenção do professor requer delicadeza e disponibilidade para brincar junto, respeitando o espaço e as ações das crianças.

Isso porque, de acordo com Vigotski (2018a), o adulto tem muito mais condições de imaginar que a criança, mesmo, muitas vezes, parecendo ser o oposto, já que esse processo imaginativo necessita das experiências e vivências significadas pelo sujeito em seu processo de desenvolvimento. Por essa razão, a participação e interação ativa do professor nesse processo imaginativo da brincadeira é de suma importância, visto que ele será mediador desse momento, ampliando o repertório da turma através de uma atividade planejada.

O processo imaginativo e o agir no campo simbólico são caminhos para o desenvolvimento de várias funções psíquicas superiores, principalmente na infância, como a linguagem que derivará posteriormente na escrita, tão abordada nos processos formativos escolares. Por esse motivo, baseados nos estudos de Vigotski (2018a), podemos inferir que é através de vivências no sistema semiótico que a criança terá maior facilidade na abstração de conceitos escolares futuros. Assim, explorar a função imaginativa na idade pré-escolar é de suma importância para que haja uma inter-relação entre os sistemas simbólicos da fala, brincadeiras, desenho e escrita.

Para Vigotski (2018a, p. 21), “imaginação não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital necessária”, sendo ela, para o autor, “condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana” (Vigotski, 2018a, p. 27). Ao mencionarmos a imaginação, é de extrema relevância destacar que, para Vigotski (2018a), existem quatro formas principais de relação entre a atividade de imaginação e a realidade, são elas: I) a imaginação relacionada às experiências anteriores; II) o imaginar narrado; III) a imaginação de caráter emocional; e IV) imaginação cristalizada, ou encarnada (intelectual e emocional), as quais apresentaremos brevemente abaixo, relacionando-as com o cotidiano escolar:

I) a imaginação relacionada às experiências anteriores: Para Vigotski, a primeira forma de relação é aquela relacionada às experiências anteriores, ou seja, é preciso ter a riqueza

das experiências anteriores. Por isso, o autor afirma que a imaginação da criança tende a ser mais pobre que a de um adulto, afinal, quanto mais ricas as experiências vividas pelo sujeito, mais rica deverá ser a sua imaginação.

Nesse sentido, é papel da escola ampliar essas experiências para que se criem bases para uma imaginação e também para a atividade de criação da criança. “Seria um milagre se a imaginação inventasse do nada ou tivesse outras fontes para a suas criações que não a experiência anterior” (Vigotski, 2018a, p. 22). Isso nos leva a refletir que, ao ampliar as experiências de forma rica, variada e significativa no ambiente escolar, o professor está criando uma base sólida para a atividade de criação da criança e auxiliando-a no desenvolvimento de suas funções psíquicas.

II) o imaginar narrado: Essa forma pode ser considerada mais complexa, já que a criança irá, através da experiência alheia ou social, imaginar algo que nunca experienciou. Vigotski (2018a) traz o exemplo do deserto: eu não precisei ir a um deserto para saber como ele é. A partir das narrativas de outras pessoas que já foram, livros, imagens, vídeos e outros recursos, vou construindo na minha mente o significado do que é um deserto. Contudo, se a criança não tem repertório sobre o tema, ela não terá imagem para criar algo sobre ele.

Neste sentido, a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e desenvolvimento humano. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de uma pessoa porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ela pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua própria experiência (Vigotski, 2018a, p. 26 e 27).

Ao pensarmos na escola, o professor, ao trabalhar com conceitos ainda desconhecidos para as crianças, precisa compreender antecipadamente quais os conhecimentos que essas crianças têm sobre a temática e buscar experiências narradas que atuem na zona de desenvolvimento proximal dessas crianças. Por isso, também é importante que os professores aumentem o repertório imaginativo das crianças por meio de atividades diversas, como contação de histórias, dramatização, filmes, entre outras.

III) a imaginação de caráter emocional: Para a teoria histórico-cultural, não é apenas o biológico que nos constitui como indivíduo. Por isso, quando chegamos a essa terceira forma da relação da imaginação e realidade, trazemos à tona um caráter muito importante, o emocional.

A emoção tende a atuar nas imagens que refletem esse sentimento. Isso quer dizer que, para Vigotski (2018a, p. 27), “a emoção parece possuir a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens consonantes com o ânimo que nos domina num determinado instante”. Um

exemplo que podemos trazer para esse caráter é como as cores e sentimentos se inter-relacionam socialmente: o preto remete ao luto/tristeza, o azul ao frio, o vermelho ao quente, à luta, o branco à paz e tranquilidade etc.

Pensando também em uma relação inversa, Vigotski (2018a) traz que os sentimentos influenciam na imaginação, assim como a imaginação nos sentimentos. Esse fenômeno é denominado como lei da realidade emocional da imaginação e pode nos explicar o motivo pelo qual as obras de arte nos afetam fortemente, mesmo tendo sido criadas há séculos. Isso ocorre porque relacionamos aquela pintura, música ou outra representação artística aos nossos sentimentos e experiências. Por essa razão, uma mesma obra pode causar impactos diferentes em diferentes pessoas. São as significações produzidas pelo indivíduo que mobilizam as emoções por ele expressas.

Assim, na escola, atividades pedagógicas que envolvem a criação estética – arte, música, dança etc. – contribuem para os processos imaginativos que suscitam emoções/sentimentos.

IV) imaginação cristalizada, ou encarnada (intelectual e emocional): A última relação entre a fantasia e a realidade se relaciona com a anterior, mas também se diferencia consideravelmente. Isso porque, para Vigotski (2018a), a construção imaginativa pode ser algo completamente novo, que nunca aconteceu (novas criações/invenções), mas ao ser externamente representada, essa representação “cristalizada” passa a fazer parte do mundo e influenciar seu meio social. Para o autor,

os elementos que são construídos foram hauridos da realidade pela pessoa, internamente, em seu pensamento foram submetidos a uma complexa reelaboração, transformando-se em produtos da imaginação. Finalmente, ao se encarnarem, retornam à realidade como uma nova força ativa que a modifica. Assim é o círculo completo da atividade criativa da imaginação (Vigotski, 2018a, p. 34).

Histórias, teatros, músicas, pinturas (obras de arte), são, então, representações de uma vida, de um pensamento, de uma relação com o mundo, que detêm elementos intelectuais, emocionais, históricos e culturais daqueles que as produzem. Por isso, Vigotski (2018a, p. 34) afirma que “as obras de artes podem exercer essa influência sobre a consciência social das pessoas apenas porque possuem sua própria lógica interna”.

Ao compreendermos todas essas formas de relação da fantasia e a realidade, podemos reiterar que a escola tem diversas formas de proporcionar um ambiente brincante, no qual a brincadeira possa realmente desenvolver a atividade de criação e as neoformações das crianças,

a fim de não se tornar um mero ato recreativo ou um instrumento lúdico para a aprendizagem de conceitos.

Ademais, a criança pré-escolar necessita desse processo imaginativo para, na sequência, desenvolver outros atos criativos, como, por exemplo, o desenho, o jogo de regras, a narrativa oral, o raciocínio lógico e o sistema de escrita.

Pensando nisso, trazemos a seguir o jogo de regras, que ganha espaço nessa etapa pré-escolar da infância, de acordo com a perspectiva histórico-cultural. Para Vygotski (1995), o desenvolvimento a partir de jogos movimenta-se entre uma situação em que há um imaginário claro e regras ocultas para jogos com regras às claras e uma situação imaginária oculta, traçando a transformação da brincadeira das crianças.

O autor acredita que, este movimento dialético, se passa de uma fórmula na qual o imaginário prevalece às regras, para uma fórmula na qual as regras prevalecerão e o imaginário se ocultará. Isso quer dizer que, quanto menor a criança, mais clara deverá ser essa associação entre sua ação e o papel que assume; além disso, com o passar dos anos, a criança internaliza mais esse jogo simbólico, realizando a abstração necessária para que o imaginário fique no plano abstrato.

Destaca-se que as regras não existem apenas nos jogos elaborados culturalmente, aqueles que habitualmente são apresentados às crianças na idade escolar. O próprio jogo do faz de conta já possui regras, porém essas regras são ocultas, e são elas que permitem aos envolvidos estabelecerem papéis e não agirem de forma incoerentes a eles. Com o declínio do jogo do faz de conta na idade escolar, há o desenvolvimento do jogo de regras, no qual as regras são explícitas e a condicionalidade possui um grau cada vez maior (Rocha, 2005).

Ao pensar no processo imaginativo e de criação, tendo como fonte a teoria histórico-cultural, buscamos compreender o sujeito como produto e produtor do meio em que vive (Vygotski, 2000). Dessa forma, trazendo todas essas reflexões para o ambiente escolar, é importante destacar que a compreensão dos períodos de desenvolvimento da criança, considerando os momentos de estabilidade e de crise (quando surgem as neoformações), é de grande importância na formação docente, pois assim, as professoras poderão compreender aspectos do desenvolvimento da criança e planejar propostas condizentes com esses aspectos.

O processo de aprendizagem em si sempre ocorre na forma de colaboração da criança com os adultos e constitui um caso particular da interação de formas ideais e efetivas que mencionamos anteriormente como uma das leis mais gerais do desenvolvimento social da criança¹² (Vygotski, 1996, p. 271, tradução nossa).

A mediação do professor tem seu papel primordial nesse processo. Destaca-se que a mediação se difere de imposição, ou seja, ao mediar, o professor auxilia a criança na elaboração de novas funções psíquicas superiores e não as conduz a uma única forma de pensar e executar determinada ação. Ao nos atermos com mais detalhes a cada crise, podemos dizer que, para que a criança busque, nesses momentos, desenvolver suas funções psíquicas superiores, é necessário que as condições dadas socialmente sejam favoráveis a esse desenvolvimento, e está neste ponto o papel da escola.

Diante dessa reflexão acerca da temática da brincadeira, adentramos na próxima subseção a respeito das ideias do autor sobre o desenvolvimento infantil, ciência denominada na época como *pedologia*.

1.2 Os fundamentos da pedologia para a teoria histórico-cultural e a importância do meio para o desenvolvimento

Seguindo a linha de pensamento apresentada pela teoria histórico-cultural, deparamo-nos com a importância das relações sociais que a brincadeira pode propiciar no ambiente escolar. Deste modo, trazemos nesta seção mais um conceito essencial de Vygotski para a compreensão do desenvolvimento da criança: *a idade pedológica*.

Para isso, baseamos esta subseção principalmente nos estudos que Vygotski (1996) traz no *Tomo 4 - Problemas de la psicologia infantil* e em Vygotski (2018b): *Sete aulas de L. S. Vygotski sobre os fundamentos da pedologia*, além dos estudos de Pino (2010): “A criança e seu meio – contribuição de Vygotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação”.

Ao pensar a relação do meio na pedologia, Vygotski inicia trazendo a afirmação que a pedologia não estuda o meio em si, mas sim sua relação, significado e papel no desenvolvimento da criança.

¹² El propio proceso de aprendizaje se realiza siempre en forma de colaboración del niño con los adultos y constituye un caso particular de interacción de formas ideales y efectivas que mencionamos antes como una de las leyes más generales del desarrollo social del niño.

Nesse sentido, o autor descreve que

[...] se a pedologia não estuda o meio enquanto tal, independentemente da criança, mas o seu papel e influência no curso do desenvolvimento, então ela deveria encontrar o prisma que refrata a influência do meio sobre a criança. Ou seja, **ela deveria saber encontrar a relação existente entre a criança e o meio, a vivência da criança**, como ela toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com determinado acontecimento (Vigotski, 2018b, p. 77-78).

O meio apresentado por Vigotski é mais do que simplesmente o ambiente no qual a criança está inserida, é um meio cultural, muito mais específico. Ao nos reportarmos ao ambiente escolar, o meio é o todo: os espaços físicos, os recursos humanos e materiais, as possibilidades de interação entre os pares e com os adultos e, conseqüentemente, as significações que a criança vai produzindo em suas vivências escolares, tendo em vista todo seu contexto histórico-cultural.

Para explicar esse entendimento de meio, Pino (2010, p. 744) nos traz que há duas formas de tratá-lo:

Uma forma é considerá-lo em si mesmo, na sua realidade objetiva, como um conjunto de elementos naturais concretos e de leis ou “regras” que os articulam como um todo. Esse é o meio cujo conhecimento, segundo Vigotski, é o objeto de diferentes ciências. Outra forma é considerá-lo a partir da influência que ele exerce no desenvolvimento, especificamente dos organismos humanos.

Ou seja, o meio afeta a criança no seu processo de desenvolvimento, contudo, essa é uma relação dialética e, por isso, esse meio não pode ser considerado algo estático e imutável, mas que está em constante transformação e movimentações realizadas pelo ser humano. Para a teoria histórico-cultural, essa transformação não é só da criança, mas também do meio, isto é, nessa dialética o sujeito e o meio afetam e são afetados constantemente.

Diante disso, Vigotski (2018b, p. 80) define que “a influência do meio no desenvolvimento da criança, junto com as demais influências, será medida também pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece”. Partindo desta afirmação, podemos compreender a escola como sendo de fundamental importância no processo de desenvolvimento humano, já que ela e as relações vivenciadas nela podem se tornar um meio de desenvolvimento e transformações sociais.

Vigotski (2018b), ao explicar sobre o desenvolvimento, não nos traz a divisão estática por períodos de desenvolvimento, mas também não descarta a importância da hereditariedade nesse processo. O que se diferencia nessa teoria é o destaque dialético dado pelo estudioso às relações entre o meio e a criança. O grau de compreensão da criança é fator primordial para a sua significação de uma determinada situação, podendo refletir de modos absolutamente diferentes em sua consciência a depender de sua faixa etária, de suas experiências, de sua cultura e das relações sociais das quais advém.

Para Vigotski (2018b, p. 83-84),

não é apenas a criança que muda, mas também a sua relação com o meio, que começa a influenciá-la de uma nova maneira. **Essa compreensão dinâmica e relativa do meio** é o mais importante de tudo que podemos haurir quando falamos do meio na pedagogia.

A partir dessa reflexão, pode-se afirmar que se a criança vivencia uma determinada situação de acordo com as suas especificidades. Dessa forma, como estamos em constante transformação, a percepção da criança sobre determinada situação pode se alterar se ela estiver dotada de outras especificidades.

Pino (2010, p. 748) descreve que, para Vigotski, existem dois grandes momentos no desenvolvimento do homem:

o da infância – onde destaca a primeira infância e três momentos críticos: as “crises”: do primeiro ano, dos três anos e dos sete anos – e o da adolescência, que ele identifica como uma idade de “transição” com características próprias – o desenvolvimento do pensamento e a formação de conceitos, o desenvolvimento das funções mentais superiores, da imaginação e criatividade, da dinâmica e estrutura da personalidade.

Nota-se que o autor não coloca de forma estática essas divisões etárias e, por isso, mais uma vez é claro afirmar que o meio tem seu papel fundamental nesses momentos de desenvolvimento, criando uma relação de reciprocidade entre criança e meio. Se o desenvolvimento é constituído do cultural e social que o meio oferece à criança, sua apropriação converte essa relação em funções humanas em uma relação dialética e semiótica, as funções psicológicas superiores.

Para Vigotski (2018b, p. 8):

Essa lei consiste em que as funções psicológicas superiores, as características superiores específicas do homem, surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de colaboração com outras pessoas. Somente depois elas se tornam funções internas individuais da criança.

Para essa perspectiva, o desenvolvimento se dá na relação entre o externo e o interno, e essas relações da criança com o meio buscam a significação internalizada, que formará neoformações mais elaboradas. Para o autor, não é apenas o meio físico que deve favorecer o desenvolvimento da criança. O adulto tem papel fundamental nesse processo, por ser ele aquele que irá mediar as relações da criança com o meio social ao qual ela está se inserindo.

Nesse sentido, Vygotski (1996) apresenta a questão da periodização das idades e o desenvolvimento infantil, apontando que, segundo as bases teóricas da época, havia três grupos, ou linhas de análise desse desenvolvimento: 1º) a periodização da infância, sem se levar em conta o próprio desenvolvimento da criança (princípio biogenético); 2º) a seleção de algum marco do desenvolvimento infantil como critério convencional para a sua periodização (periodização pela dentição); e 3º) a tendência de se passar do princípio puramente sistemático e descritivo para uma análise das particularidades essenciais do desenvolvimento próprio das crianças, visto que, para ele, precisamos de mais de um indício de periodização para determinar uma etapa do desenvolvimento infantil. É neste último grupo que nos debruçamos nesta análise mais aprofundada.

Vygotski (1996, p. 253, tradução nossa) descreve que:

Em relação ao problema da periodização do desenvolvimento infantil, isso significa que devemos desistir de qualquer tentativa de classificar as idades por sintomas e passar, como fizeram outras ciências em seu tempo, para uma periodização baseada na essência interna do processo em estudo.¹³

Diante disso, a teoria por ele apresentada leva o leitor a uma reflexão mais profunda sobre o sistema de ensino e aprendizagem e sobre como o professor compreende o processo de desenvolvimento da criança. Para Vygotski, não se deve olhar o desenvolvimento humano categorizando-o em faixas etárias fechadas de idades cronológicas. O desenvolvimento se dá na interação do sujeito com o meio, partindo das necessidades desse em reelaborar suas funções psíquicas já existentes em neoformações mais elaboradas.

¹³ En relación con el problema de la periodización del desarrollo infantil eso significa que debemos renunciar a todo intento de clasificar las edades por síntomas y pasar, como lo hicieron en su tiempo otras ciencias, a una periodización basada en la esencia interna del proceso estudiado.

Vygotski (1996) também apresenta ao leitor que esse desenvolvimento apresenta novas formações, elemento importantíssimo nesse processo. Para o autor,

Por novas formações, queremos dizer o novo tipo de estrutura da personalidade e sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que ocorrem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento no período determinado (Vygotski, 1996, p. 254-255, tradução nossa).¹⁴

Essas novas formações se destacam no desenvolvimento infantil, pois a criança se constitui e se desenvolve nas relações sociais, compreendendo-se que, para a teoria histórico-cultural, a idade cronológica diz pouco sobre esse processo, o foco deve estar no desenvolvimento da criança para além do organismo, pois ela deve estar atrelada à atividade social e sua relação concreta com o mundo.

Dessa forma, o autor também apresenta que o desenvolvimento das idades críticas é essencial para o surgimento das novas formações e que elas não desaparecerão com o surgimento da idade seguinte, mas entrarão “em um estado latente dentro dele; eles não têm vida independente, limitam-se a participar apenas do desenvolvimento subterrâneo que, nas eras estáveis, gera, como vimos, formações qualitativamente novas”¹⁵ (Vygotski, 1996, p. 260, tradução nossa).

Podemos afirmar que, a cada período da vida, uma atividade é dominante para a elaboração das funções psíquicas do sujeito e o papel da escola é identificar qual a atividade social que poderá guiar esse desenvolvimento em cada momento, provocando e promovendo novas funções psíquicas e levando à reestruturação da consciência infantil.

Vygotski (1996) afirma que muitas crianças, neste período crítico de desenvolvimento, são consideradas difíceis de lidar. Por isso, o meio tem seu fator primordial nessa aprendizagem e processo de desenvolvimento, já que, nas idades críticas, o desenvolvimento da criança pode ser conflituoso e a influência das condições externas e internas sobre a própria crise é tão importante e profunda. Contudo, vale ressaltar que essas condições externas não são as únicas e determinantes para esse processo de desenvolvimento.

¹⁴ Entendemos por formaciones nuevas el nuevo tipo de estructura de la personalidad y de su actividad, los cambios psíquicos y sociales que se producen por primera vez en cada edad y determinan, en el aspecto más importante y fundamental, la conciencia del niño, su vida interna y externa, todo el curso de su desarrollo en el período dado.

¹⁵ “en estado latente dentro de ella; carecen de vida independiente, se limitan a participar tan sólo en aquel desarrollo subterráneo que en las edades estables genera, como hemos visto, formaciones cualitativamente nuevas”.

Para Vygotski (1996, p. 259, tradução nossa): “A transição para a forma mais elevada de atividade intelectual é acompanhada por um declínio temporário na capacidade de trabalho, fato que é confirmado pelos sintomas negativos remanescentes da crise”¹⁶. Diante disso, o autor afirma que por detrás do negativo há sempre o positivo, que se destaca a uma transição para uma fase mais elevada no desenvolvimento.

Para o autor, no plano do desenvolvimento, as estruturas, bem como as atividades dominantes em cada fase, não são determinantes e estáveis, mas sim atividades engendradas por necessidades produzidas pelo contexto ao qual esse sujeito está inserido, formando um processo espiral no qual o todo e as partes se articulam e se modificam a todo momento.

Segundo Vygotski (1996), é a relação do sujeito, no caso a criança, com seu meio social, possibilitando ao social transformar-se em individual. Por isso, é de extrema importância compreender a dinâmica de uma determinada idade, esclarecendo sua situação social de desenvolvimento nesta etapa, afinal, ela determina e regula todo o modo de vida ou de existência social da criança.

Além disso, é importante levar em consideração a questão da origem das novas formações centrais da criança naquela dada etapa do desenvolvimento, esclarecendo como surgem e se desenvolvem essas novas formações, considerando aquela idade e situação social.

É interessante destacar que, ao mesmo tempo que se precisa compreender a influência do meio social na formação das novas estruturas da consciência da criança, é necessário também realizar o caminho inverso, de como se influencia a estrutura modificada na reconstrução de sua vida. Afinal, se o sujeito se modificou, sua existência social agora se diferencia das demais crianças de idade inferior.

A análise concreta mostra que as consequências são tão numerosas e diversas que abrangem toda a vida da criança. A nova estrutura de consciência adquirida em cada idade significa inevitavelmente que a criança percebe sua vida interior e o mecanismo interno de suas funções psíquicas de forma diferente¹⁷ (Vygotski, 1996, p. 264-265, tradução nossa).

Dessa forma, podemos afirmar que a formação de novas estruturas psíquicas na criança transforma toda a estrutura de consciência infantil e, com isso, modifica suas relações externas com o meio e também suas relações internas.

¹⁶ “La transición a la forma superior de la actividad intelectual se acompaña por un descenso temporal de la capacidad de trabajo, hecho que se confirma en los restantes síntomas negativos de la crisis”.

¹⁷ El análisis concreto demuestra que las consecuencias son tan numerosas y diversas que abarcan toda la vida del niño. La nueva estructura de la conciencia adquirida en cada edad significa ineludiblemente que el niño percibe de distinta manera su vida interior, así como el mecanismo interno de sus funciones psíquicas.

Chegamos, portanto, ao esclarecimento da lei fundamental da dinâmica das idades. De acordo com essa lei, as forças que movem o desenvolvimento da criança em uma ou outra idade acabam negando e destruindo a própria base do desenvolvimento de cada idade, determinando, com necessidade interna, o fim da situação social do desenvolvimento, o fim do estágio dado de desenvolvimento e a passagem para o período etário seguinte ou superior.¹⁸ (Vygotski, 1996, p. 265, tradução nossa).

Buscamos destacar, de forma mais detalhada, as épocas determinadas por Vygotski (1996), como também cada período e atividade dominante presentes no desenvolvimento do sujeito.

Vygotski (1996) estruturou o desenvolvimento em três épocas: primeira infância, infância e adolescência, dividindo cada uma dessas épocas em dois períodos. Na primeira infância, temos o período pós-natal (recém-nascido) e a infância temprana, ou infância precoce. Já na infância, o autor apresenta a idade pré-escolar e a idade escolar. Por fim, na adolescência, há o período da adolescência inicial e da adolescência.

Entretanto, alguns estudos, como de Martins, Abrantes e Facci (2020), apresentam uma nova época, a da vida adulta, subdividida em dois períodos: idade adulta e velhice, visto que, partindo da teoria histórico-cultural, o ser humano estará em constante desenvolvimento e transformação durante toda a sua vida.

Neste momento, focaremos em nos aprofundar nos três primeiros períodos do desenvolvimento e suas atividades dominantes, cerne desta pesquisa. No período pós-natal, a atividade dominante é a denominada *comunicação emocional direta*.

Nesta fase, a criança irá se desenvolver através do agir, sentir e pensar em sua relação com o adulto. É a partir dessa troca e mediação que ela irá engendrar formas de conhecimento, apropriando-se das formas de vida humana, transformando-se e, dialeticamente, transformando o meio em que vive.

¹⁸ Llegamos, por tanto, al esclarecimiento de la ley fundamental de la dinámica de las edades. Según dicha ley, las fuerzas que mueven el desarrollo del niño en una u otra edad, acaban por negar y destruir la propia base de desarrollo de toda edad, determinando, con la necesidad interna, el fin de la situación social del desarrollo, el fin de la etapa dada del desarrollo y el paso al siguiente, o al superior período de edad.

Isso porque, de acordo com Vygotski (1996), a criança nasce com todas as suas funções psicológicas, porém, essas funções se interconectam a partir das relações dessa criança com o meio no qual está inserida, através dessa interação com o adulto, principalmente por meio da linguagem (oral e gestual), que a criança terá as primeiras concepções de mundo. Nesse período, a criança não diferencia o eu e o outro, seu pensamento é sincrético e as funções elementares, aquelas de estímulo e resposta, e as funções instintivas são dominantes.

Ao passarmos para a primeira infância, ou infância precoce (1 a 3 anos), temos como atividade-guia a atividade objetual manipulatória. Vygotski (1996) destaca que, neste período, as funções que dominam o desenvolvimento da criança são a percepção, a sensação e a emoção. É nessa fase que a criança cria suas primeiras decodificações e interpretações dos dados captados no mundo à sua volta, visto que suas primeiras decodificações são consideradas elementares. Por isso, o contato com o objeto é o meio utilizado para compreender a sociedade, buscando, através da manipulação, nomeá-lo e entender sua função social.

O autor reforça que, ao falar em manipulação, não está se referindo apenas a pegar o objeto, mas a compreender sua função social e suas produções humanas por meio da brincadeira, a fim de estabelecer uma relação com o mundo e promover um salto do psiquismo para um campo maior de desenvolvimento futuro.

Vale ressaltar que, segundo Vygotski (1996), para que haja esse desenvolvimento da criança, faz-se necessária a comunicação emocional direta, socialmente constituída com o meio. Retomamos, então, à tríade das funções dessa etapa: percepção e sensação, pois o que guia a consciência da criança nessa etapa é o sensorio perceptual, e a emoção, que busca dar significado humano a esses objetos sociais, entre eles a linguagem.

Já na infância, no período da idade pré-escolar (3-6 anos), a atividade dominante destacada por Vygotski (1996) é o jogo de papéis. Ou seja, nesse período, a criança não busca mais manipular apenas os objetos por si, mas simbolizá-los em suas brincadeiras, representando, por exemplo, o que o adulto faz no contexto social, não só reproduzindo esse papel, mas, através da intervenção do professor, transgredindo os padrões sociais preestabelecidos.

Essa representação com ênfase no adulto é uma das formas de imitação presente nesta fase, mas não a única, como foi descrito na seção anterior na temática da imitação. Contudo, essa ênfase nas representações sociais do adulto é uma das mais presentes no cotidiano escolar, quando se observa propostas de faz de conta, como nos mostram os estudos de Silva, Costa e Abreu (2015).

A criança tem, agora, a necessidade psicológica da brincadeira e suas funções de destaque são: agir, sentir e pensar (Vygotski, 1996). Ou seja, a atividade vai se tornando mais sistematizada e a criança busca agir, na brincadeira, interpretando as situações cotidianas que ainda não consegue exercer, ou situações imaginárias do campo da fantasia, pensando em estratégias para suas resoluções e para atividades mais desenvolvidas, como o estudo, elaborando novas funções psíquicas de maneira mais abstrata, a cada fase da vida, as quais irá necessitar em sua trajetória escolar.

Essas atividades pré-escolares proporcionadas através da brincadeira criam possibilidades de uma maior apropriação das neoformações e, conseqüentemente, da internalização do simbólico. Isso será fundamental para a criança na idade escolar, na qual sua abstração deverá ser maior e, por isso, buscará, no imaginário, novas possibilidades de desenvolvimento, como é o caso da alfabetização e da formação de conceitos científicos, por exemplo.

Ao analisar essas atividades em movimento, é fundamental que o professor planeje propostas condizentes, que estejam dentro da zona de desenvolvimento proximal e que promovam o desenvolvimento das novas funções psicológicas em cada período do desenvolvimento da criança.

Diante de todo o exposto, consideramos necessário conhecer a compreensão das professoras sobre a brincadeira infantil, buscando explicações do porquê, mesmo após décadas de estudos sobre a temática, ainda é possível observar práticas na educação infantil que compreendem a brincadeira, principalmente a de faz de conta, como recreativa e inata ao desenvolvimento da criança, por se basear no cotidiano escolar, prioritariamente, nos contextos sociais do dia a dia ou na reprodução de histórias infantis. A compreensão de suas concepções e modos de trabalhar com a brincadeira na educação infantil poderá lançar luz ao desenvolvimento de propostas formativas mais alinhadas com as reais necessidades das professoras e do cotidiano escolar. Para tanto, realizamos a investigação empírica apresentada na próxima seção.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentamos o caminho teórico-metodológico percorrido durante a pesquisa. Este estudo, que aborda o papel da brincadeira no desenvolvimento da criança de educação infantil a partir da visão de professoras, está fundamentado na teoria histórico-cultural, especialmente nas proposições de Vigotski sobre o desenvolvimento humano.

Adentrar aos estudos do método na teoria histórico-cultural requer um olhar cuidadoso para a apresentação ao leitor, pois, bem mais que o método, Vigotski busca uma nova psicologia em sua época, que olhe para o ser humano não apenas de forma descritiva e biológica, mas compreendendo seus atos a partir da relação do indivíduo com o meio (Vigotski, 2000).

Esse desenvolvimento vem sendo estudado por diferentes autores ao longo dos anos e ao se fundamentarem nos pressupostos de Vigotski e na ideia de totalidade de Marx buscam trabalhar metodologicamente a forma de conceber as relações todo/parte. Vigotski (2009, p. 8) explica o novo olhar da psicologia, a forma de pesquisar e analisar os dados:

A psicologia que deseje estudar as unidades complexas precisa entender isso. Deve substituir o método de decomposição em elementos pelo método de análise que desmembra em unidades. Deve encontrar essas propriedades que não se decompõem e se conservam, são inerentes a uma dada totalidade enquanto unidade, e descobrir aquelas unidades em que essas propriedades estão representadas num aspecto contrário para, através dessa análise, tentar resolver as questões que se lhe apresentam.

Para isso, é necessário ir além de análises fragmentadas do contexto de pesquisa e, para isso, utilizaremos deste método a fim de compreender o papel atribuído pelas professoras da educação infantil à brincadeira para o desenvolvimento da criança. Para alcançar este objetivo, desenvolvemos o estudo empírico, explicitado a seguir.

2.1 O contexto da pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida numa cidade do interior do estado de São Paulo com cerca de 123 mil habitantes. A cidade conta com 37 CEMEIs que atendem cerca de 5.286 crianças de 0 a 5 anos¹⁹, sendo 2.827 de 0 a 3 anos e 2.459 de 4 a 5 anos.

¹⁹ Dado informado pela Secretaria da Educação em setembro de 2024.

Em sua grande maioria, as unidades escolares estão concentradas na zona urbana da cidade. A maior parte atende a faixa etária completa do segmento (0 a 5 anos), porém, há cerca de oito centros que atendem apenas crianças de 0 a 3 anos, denominados na rede como creche, e sete com o atendimento às crianças de 4 a 5 anos, chamados de pré-escola. A presença destas unidades para idades segmentadas se dá por dois motivos: para suprir a demanda de vagas para a faixa etária de 0 a 3 anos e para manter em funcionamento unidades mais antigas destinadas às crianças entre 4 e 5 anos, quando apenas essa faixa etária era considerada no segmento da educação infantil.

A cidade conta com um currículo municipal de educação infantil que, conforme relatamos na introdução deste relatório de pesquisa, foi reformulado a partir da implementação da BNCC e publicado em 2020. O processo de reformulação do documento foi realizado coletivamente, partindo das reuniões estaduais, das quais as formadoras e supervisoras da Secretaria Municipal de Educação participavam e repassavam a um grupo formado por coordenadores, diretores e professores representantes de cada unidade escolar durante todo o ano de 2019.

Esse grupo se reunia mensalmente e as discussões dos encontros eram levadas para os demais professores das escolas nos horários de formação (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e Horário de Trabalho Pedagógico de Estudo (HTPE)) para haver o movimento de coletividade na produção do documento. Ao final deste processo, o documento foi revisado pela equipe da Secretaria da Educação e publicado (Itatiba, 2020).

Após sua publicação, um novo movimento com os professores foi iniciado, com o objetivo de auxiliá-los na apropriação e elaboração do anexo do currículo com sugestões de propostas de atividades para cada objetivo de aprendizagem.

Vale ressaltar que, neste documento, a educação infantil é considerada etapa fundamental ao desenvolvimento da criança. E, para um melhor aprofundamento, o currículo se organiza em seis capítulos: I) Palavras do Secretário; II) Apresentação; III) Pressupostos Teóricos; IV) Pressupostos Pedagógicos; V) Organização Curricular com os campos e experiências e seus respectivos objetivos de aprendizagem; e VI) Anexos.

Destaca-se que ele inclui, em sua organização, uma breve apresentação de como se deu o movimento de reestruturação e readequação curricular, uma vez que a cidade já possuía um Currículo para a educação infantil desde o ano de 2012.

O texto ressalta como pontos importantes para esse segmento: 1. atenção para assegurar o que é importante para a faixa etária; 2. cuidado para não simplificar as atividades, com foco somente em cuidados; 3. atenção para não antecipar conteúdos do ensino fundamental, com a garantia de momentos de vivência e experiência a partir de atividades significativas.

Além disso, no capítulo intitulado “Pressupostos Teóricos”, encontra-se um subtítulo nomeado “Concepção de Infância, Criança e Brincar”, no qual a brincadeira é apresentada como um dos direitos assegurados pela BNCC e, de acordo com esse documento, ganha destaque por ser considerada inerente à faixa etária e meio de desenvolvimento e apropriação cultural.

Todavia, notamos que, no texto, em geral, a criança aparece como protagonista e o adulto como observador das ações de brincar da criança. Isso nos permite inferir que há uma concepção de aprendizagem e desenvolvimento atrelada a uma abordagem cognitivista, que considera a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem, o que se distancia das ideias propostas por Vigotski (2009) acerca do desenvolvimento humano – o papel do outro e da mediação por meio de instrumentos e signos – no processo de desenvolvimento.

Ainda, chama-nos a atenção a ênfase dada à avaliação. A brincadeira da criança também se torna um momento para o professor avaliar aspectos de seu desenvolvimento, indo ao encontro de um brincar utilitário, como comentado por Pinto e Góes (2006), que indicam que o brincar no ambiente escolar ainda tende a ser um instrumentalizador do trabalho pedagógico, como facilitador da aprendizagem dos conteúdos ou do modo de se avaliar a sua aquisição. Com base na concepção de brincadeira proposta por Vigotski, compreendemos que esse olhar instrumental tende a limitar o potencial da brincadeira, desconsiderando seu papel no desenvolvimento psíquico da criança.

Outro ponto de destaque é o modo como as propostas pedagógicas para a educação infantil chegam aos professores. A rede oferece diversas formações aos docentes, quase sempre de participação voluntária. Para contextualizar esse movimento de formação continuada, apresentamos um quadro cronológico (Quadro 3) referente aos últimos 25 anos (1999 a 2024):

Quadro 3 – Formações continuadas oferecidas pela rede municipal de ensino aos professores

Ano	Formação oferecida	Responsável	Público
2001	Transformando a teoria em ação	UNICAMP	4 a 6 anos
2001 a 2004	PCNs em Ação	Equipe da Secretaria de Educação.	0 a 6 anos

Quadro 3 – Formações continuadas oferecidas pela rede municipal de ensino aos professores
continuação

Ano	Formação oferecida	Responsável	Público
De 2002 a 2005	Projeto Político Pedagógico – fundamentos legais, pressupostos teóricos, construção e implementação.	USP	0 a 5 anos.
De 2010 a 2011	Elaboração do currículo Municipal	Equipe da Secretaria da Educação em parceria com a USF	0 a 5 anos
2012, e volta a ser ofertado em 2017.	Matemática na educação infantil	Equipe da Secretaria da Educação	4 a 5 anos
De 2014 a 2017	Famílias que cuidam	Equipe da Plan International	0 a 3 anos
De 2018 a 2020	Discussões para a reestruturação do currículo pela BNCC	Equipe da Secretaria da Educação	0 a 5 anos
2018	Brinca Ciência	Equipe da Secretaria da Educação	4 a 5 anos
2021	Escolas Ativas e outras	Mais que esportes	0 a 5 anos
De 2022 a 2023	Desemparedamento da infância	PUC Campinas	0 a 5 anos
2024	Leei - Leitura e escrita na educação infantil	Secretaria da Educação e UNICAMP	4 a 5 anos
2024	Espaços da educação infantil e contextos investigativos nos campos de experiência da BNCC.	Equipe da Secretaria da Educação	0 a 3 anos

Fonte: Dados fornecidos pelas professoras entrevistadas e por documentos de acesso público no site da Secretaria Municipal de Educação.

O Quadro 3 acima foi elaborado a partir das entrevistas que realizamos com as professoras. Em vários momentos, elas relataram sobre as formações que tiveram na rede durante sua trajetória e suas narrativas apresentam um reflexo de como estas formações continuadas oferecidas pelo município, em geral, apresentam diferentes concepções de desenvolvimento humano e se adequam, a cada época, a um modismo educacional.

Isso interfere na constituição do ser professor, visto que ele precisa constantemente modificar sua prática pedagógica a partir das novas diretrizes apresentadas pelas redes de ensino, sem nem sempre compreender, de forma clara e fundamentada, a mudança do modo de ensinar.

A formação “Transformando a teoria em ação”, baseava-se nos princípios do PROEPRE e foi oferecida na rede no ano de 2001. Esses princípios foram os que tiveram maior influência na concepção e organização do trabalho pedagógico da educação infantil até o presente momento. A formação para os professores de educação infantil, na época de 4 a 6 anos, visava ao aprimoramento da prática docente, rompendo com concepções tradicionais e oferecendo propostas coerentes com princípios construtivistas, principalmente a partir das ideias de Jean Piaget.

Nos anos de 2001 a 2004, os estudos organizados pela equipe técnica da Secretaria da Educação se debruçaram na compreensão do documento norteador da educação infantil, na época Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da Educação Infantil. Os encontros visavam compreender o que o documento prescrevia para o segmento, bem como realizar a adequação deste para a realidade do município, auxiliando os docentes na reflexão sobre sua prática em sala de aula.

Dando sequência a esses princípios, de 2002 a 2005, uma parceria entre a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e o município traz o movimento de elaboração dos projetos políticos pedagógicos das escolas, com diversas formações e palestras sobre a temática: “Projeto Político Pedagógico – fundamentos legais, pressupostos teóricos, construção e implementação”. As formações deram início às reflexões acerca do que se deve trabalhar na educação infantil e as discussões originaram a proposta para a elaboração do Currículo Municipal de Educação no ano de 2012.

Para a formulação deste documento, houve a parceria com a USF, e professores vinculados ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação auxiliaram durante um ano os gestores e docentes nas reflexões. O currículo elaborado tinha como base o construtivismo e as ideias de Jean Piaget. Além dos pesquisadores da universidade, a elaboração do documento contou com a participação dos gestores da cidade e da equipe técnica da Secretaria da Educação.

Em 2012 o curso “Matemática na Educação Infantil” é oferecido, pela primeira vez, como parte de uma pesquisa de mestrado de uma diretora do município, e retorna aos docentes como uma formação facultativa na qual as professoras de crianças de 4 a 5 anos poderiam refletir sobre possibilidades de trabalho com a matemática no segmento através de jogos e brincadeiras, pautado na perspectiva histórico-cultural. O mesmo curso voltou a ser oferecido no ano de 2017 e 2018, e nesta vez com a participação, nas vagas remanescentes, de professores de crianças de 0 a 3 anos.

No ano de 2014 inicia-se no município uma parceria com a ONG Plan International do Brasil, financiado pela indústria de cosméticos Nívea. O projeto inicia-se com a proposta denominada “Famílias que cuidam”, e contribuiu com a promoção do desenvolvimento integral na primeira infância, por meio de ações intersetoriais direcionadas ao fortalecimento das competências familiares envolvendo as crianças, mães e pais, cuidadores, profissionais de saúde, educação, ação social e as comunidades. As Palestras da Primeiríssima Infância tinham o objetivo de compreender o segmento de 0 a 3 anos também como parte da educação infantil, trazendo consigo o olhar educacional, porém abordando a importância do acolhimento e cuidado às crianças e suas famílias. Contudo, o movimento veio com diversas oficinas e palestras aos docentes e equipes gestoras do segmento de crianças de 0 a 3 anos, que vinha desde brincadeiras para estimular o desenvolvimento da criança em cada fase da vida até a orientações às famílias sobre cuidados como amamentação, alimentação saudável e higiene do bebê/criança que eram passadas pelas docentes em momentos de encontros com as famílias na escola.

Em 2018 toda a equipe de profissionais da educação se debruça sobre as adequações a serem feitas para que o currículo vigente se adequasse aos requisitos da Base Nacional Comum Curricular. Como mencionado anteriormente, esse processo teve a participação dos docentes em sua construção, contudo, eles relatam que muitas vezes se viam entre o desejo em permanecer com o currículo já existente e a necessidade de enquadrá-lo nas demandas estabelecidas pela BNCC, tornando esse processo não tão democrático e colaborativo. O processo da educação infantil não contou com parceria de pesquisadores da universidade, como no segmento do ensino fundamental, tendo apenas o apoio das reuniões estaduais para as equipes técnicas da Secretaria da Educação.

Neste mesmo ano, uma docente da área de ciências, que também era formadora do segmento de ensino fundamental II no município, está em seu processo de doutorado e traz a proposta de se trabalhar a ciência de forma lúdica na educação infantil. A partir de sua pesquisa, a professora oferece um curso e apresenta possibilidades de se realizar experimentos com as crianças com a finalidade de terem um primeiro contato com o mundo científico através da brincadeira e de experiências.

Em 2021 é retomada a parceria do município com o Instituto “Esporte e educação”, sob a liderança da jogadora de voleibol e medalista olímpica Ana Moser. A proposta tem por objetivo incentivar a prática de esportes no ambiente escolar, buscando possibilidades contextualizadas à região onde a escola está inserida, bem como usando de jogos e brincadeiras para o resgate da cultura local e conhecimento regionais.

Após a solicitação dos profissionais responsáveis pelas formações de professores da rede, em 2022, em parceria com universidades, foi elaborado um grande projeto formativo, que englobou professores, gestão e funcionários técnicos-administrativos. A formação “Desemparedamento da Infância” visou apresentar um olhar para a prática educativa que rompesse com as paredes da sala não apenas de maneira literal, mas também buscando compreender a importância das vivências e experiências na infância. A formação contemplou toda a equipe escolar e iniciou-se como obrigatória, dentro da carga horária dos funcionários, contudo, após debates sindicais o curso se tornou optativo.

Em âmbito nacional, no ano de 2024, a rede inicia a formação do “Leei - Leitura e escrita na educação infantil”, programa de iniciativa do MEC, para as professoras das crianças de 4 a 5 anos. A formação vem com o apoio em nossa região da UNICAMP, com formadores selecionados por eles, contudo parte deles já eram da própria rede e já atuavam na formação de professores e visa fortalecer as práticas pedagógicas que promovem o letramento e o desenvolvimento das linguagens desde a primeira infância, respeitando as especificidades de cada faixa etária.

Por fim, nesse mesmo ano, a rede elabora uma formação voltada ao público docente de 0 a 3 anos olhando para os espaços da educação infantil, os materiais diversos e não estruturados oferecidos através do que chamam de contextos investigativos, atrelados aos campos de experiência da BNCC. A proposta foi oferecida por duas coordenadoras da rede, designadas a realizar a formação das docentes de toda a rede, mensalmente.

Neste sentido, é possível notar que as formações ofertadas apresentam diferentes objetivos e concepções de desenvolvimento humano e de brincadeira, e essa mudança de compreensão acerca da temática tende a gerar uma falta de continuidade no processo formativo docente e tendo um caráter mais informativo do que formativo.

Além disso, muitas das formações oferecidas no decorrer das trajetórias das docentes entrevistadas têm este olhar de organização e produtividade como caminho para uma qualidade de ensino, vinculando a prosperidade ou não do desenvolvimento da criança à aquisição destes serviços e/ou produtos educacionais oferecidos pelo sistema, sem considerar as reais necessidades dos docentes ali inseridos e uma continuidade dos estudos, mostrando uma tendência a se optar pelos modismos pedagógicos de cada época.

Outro ponto a se destacar é a influência de processos formativos que tentam associar a brincadeira à aquisição de conceitos de alfabetização e matemáticos nas fases finais da educação infantil, formações as quais se devem pela mudança do ensino fundamental para nove anos²⁰, sobre a qual Rocha (2009, p. 488) alerta que: “para materializar esta opção, propõe-se que, ao lado de investimentos em letramento e alfabetização, as escolas garantam uma escolarização enriquecida, sobretudo pela presença sistemática de atividades lúdicas”. Ou seja, a função deste movimento do ensino de nove anos não era simplesmente de antecipar a entrada das crianças na escola obrigatória, mas sim de elaborar um novo currículo, partindo de atividades lúdicas.

²⁰ Lei n.º 11.274 (2006) – “Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão”.

Contudo, apesar das constantes tentativas formativas, o que se vê, frequentemente, é a ênfase no segmento da educação infantil em investir em formações e práticas na etapa final do segmento, com foco na alfabetização e na matemática que busquem o cumprimento de metas preestabelecidas pelas redes de ensino para esses quesitos. Neste sentido, ao mesmo tempo que os documentos norteadores e formações continuadas oferecidas abordam a necessidade de uma formação integral e não fragmentada, na qual a criança seja produtora de seus saberes, as formações parecem ser pulverizadas em temáticas diversificadas, tais como: questões familiares, ensino de ciências, ensino de matemática, desemparedamento da infância, escola ativa etc., o que parece refletir em uma falta de clareza sobre a proposta pedagógica para a educação infantil.

2.2 As participantes

Após a aprovação do trabalho pelo Comitê de Ética em Pesquisa da USF²¹, iniciamos a etapa de seleção das participantes da pesquisa, conforme critérios estabelecidos previamente, com a finalidade de diversificar ao máximo as características das participantes, considerando suas particularidades, mas sem perder de vista que seus dizeres refletem a totalidade da rede de ensino. Dessa forma, os critérios foram: a) professoras efetivas; b) professoras alocadas em diferentes escolas de educação infantil da rede municipal, com atuação tanto na faixa etária de 0 a 3 anos como na de 4 a 5 anos; e c) tempo de carreira diversificado. Diante disso, selecionamos seis professoras que atendiam a esses critérios.

Como atuo²² na rede desde o ano de 2010, tendo passado por diferentes escolas e segmentos, pude trabalhar com muitas professoras, por essa razão, a partir dos critérios estabelecidos, entrei em contato com aquelas que eu tinha proximidade, e as convidei, levando em consideração meu conhecimento sobre elas, avaliei que seriam mais abertas e disponíveis para participar do estudo.

²¹ O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da USF, processo nº 6.650.453.

²² Escrevemos esta dissertação em primeira pessoa do plural; apenas na descrição sobre o trabalho de campo optamos pela primeira pessoa do singular.

O convite inicial ocorreu em fevereiro de 2024, via áudio do WhatsApp. Neste momento, fiz um pequeno resumo da temática e dos objetivos da pesquisa para as professoras. Perguntei sobre a disponibilidade da participação e todas as convidadas prontamente agradeceram e aceitaram o convite. Inicialmente, convidei cinco professoras. Ainda faltava encontrar uma professora que cumprisse os critérios de: ter menos de cinco anos de atuação, ser efetiva na rede e atuar no segmento de 4 e 5 anos.

Como não conhecia uma professora com esse perfil, solicitei auxílio da Secretaria Municipal de Educação e, após levantamento, descobrimos que não havia docente efetiva com menos de cinco anos de carreira, pois os docentes que assumiram seus cargos no último concurso vigente, que se enquadram nos critérios, estavam concentrados no segmento do ensino fundamental. Dessa forma, optamos então por entrevistar uma professora com menos de cinco anos de carreira, com formação em Pedagogia e que estivesse trabalhando com a faixa etária estabelecida, mas que não era efetiva na rede.

Após esse primeiro contato, enviei o seguinte texto-convite, a fim de agendar a entrevista:

Quadro 4 – Carta-convite às participantes

Bom dia querida professora
 Tudo bem com você? Espero que sim.
 Após a aprovação da pesquisa pelo comitê de ética podemos iniciar a etapa das entrevistas.
 Como já falei brevemente, meu trabalho abordará a concepção dos professores sobre a brincadeira e para a produção desses dados utilizaremos entrevistas, porém, fique tranquila, esta não será uma entrevista convencional com perguntas e respostas padronizadas, não haverá certo e errado. Para mim, o mais importante é a sua narrativa de vida sobre essa temática, contemplando os diversos momentos da sua trajetória, a ideia é que falaremos mais livremente sobre a temática durante essa gostosa conversa.
 Para isso, podemos nos encontrar presencialmente em um local e data de sua preferência: pode ser na própria USF, na escola, na minha casa, na sua, numa cafeteria, ou outro local que desejar. O importante é se sentir à vontade para o nosso bate-papo.
 Enfim, gostaria de saber qual o melhor dia, horário e local para você?
 Mais uma vez agradeço a sua participação nesse importante processo da pesquisa e estou à disposição para as eventuais dúvidas.
 Um grande beijo.
 Lívia Simões de Paula
 Mestranda em Educação – USF

Fonte: Dados da Pesquisa.

Esse processo de escolha da data foi mais ágil para algumas professoras e nem tanto para outras, diante disso, as entrevistas se iniciaram em março de 2024 e finalizaram em agosto do mesmo ano, devido à organização de agendas das participantes e da pesquisadora.

Tive grande preocupação com a questão ética, principalmente por se tratar de uma rede de ensino pequena, na qual muitos se conhecem. Diante disso, buscamos nomes fictícios, escolhidos pelas próprias participantes, para identificá-las no decorrer da pesquisa. Todas as professoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

2.2.1 Milena

Milena é professora de desenvolvimento infantil (PDI) desde o ano de 2016, tem 35 anos e trabalha na escola onde atuou como coordenadora, que atende crianças de 0 a 5 anos e está localizada em um bairro residencial e industrial da cidade.

A escola possui nove salas, todas com solário, um amplo pátio, parque de grama e areia e salas ambientes, como vídeo e biblioteca. Além disso, possui um entorno com gramado e áreas verdes com algumas árvores frutíferas. Contudo, em dias de chuva, o único espaço disponível para brincar é a sala de aula, visto que o pátio, na grande maioria do tempo, é utilizado para os momentos de refeição das crianças.

Milena leciona em uma sala multisseriada de Maternal I e II (2 a 3 anos) e apresenta um trabalho que busca valorizar a escuta da criança. Realiza projetos em sala que sejam significativos e contextualizados e está sempre interessada em estar se atualizando profissionalmente, participando das formações oferecidas pelo município buscando seu aprimoramento. Além disso, ela foi uma grande incentivadora para meu retorno ao mundo acadêmico.

2.2.2 Ana Júlia

Ana Júlia também é PDI. Efetivou-se no ano de 2022, tem 24 anos e ainda quando estudante de Pedagogia, fez parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CNPq) em uma das escolas que atuei como coordenadora.

Desde essa época, destacava-se pela sua vontade de aprender e inovar na prática pedagógica. A professora possui também uma página nas redes sociais em que constantemente divulga seu trabalho, o que também despertou meu interesse ao selecioná-la, quando observei que atendia aos critérios que eu buscava.

Ana Júlia leciona em um CEMEI de grande porte da cidade, que atende crianças entre 0 e 5 anos, com 14 salas com solário, parques de grama e areia, gramados, salas ambientes, como biblioteca e videoteca, além de um pátio, que, apesar de amplo, necessita ser dividido por horários para as diversas salas e momentos de alimentação das crianças, dificultando, muitas vezes, a sua utilização para outras atividades. Ana Júlia atua em uma sala de Maternal I (crianças de, em média, 2 anos).

2.2.3 Amy

Amy tem 41 anos e é professora de educação infantil (PEI) desde 2016. Em 2024, lecionava para a Fase II (crianças de 5 anos), etapa final da educação infantil.

Antes deste cargo, foi, por alguns anos, minha parceira de coordenação pedagógica no segmento do ensino fundamental. Por ter uma trajetória semelhante à minha, de mudança de segmento após alguns anos de carreira, acreditei que teria muito a contribuir na entrevista, já que se enquadrava nos critérios que buscávamos.

Amy leciona em uma escola de zona rural de pequeno porte, com cinco salas com solário apenas para a creche, que atende alunos de 0 a 5 anos. A escola possui parque de areia e quadra coberta. Na parte interna há um pátio pequeno, porém, como é usado para a alimentação das crianças e armazenamento de brinquedos maiores, como triciclos, é pouco usado para propostas das professoras. Amy relata que, em dias de chuva, devido à queda de água e ao difícil acesso aos locais, mesmo os cobertos (quadra e pátio), ela não tem espaço físico fora da sala de aula para brincar, a não ser um pequeno espaço localizado no hall de entrada da escola.

2.2.4 Tereza

Tereza tem 55 anos, é PEI desde 1988, e está próxima de se aposentar. Ela fez parte da minha trajetória quando iniciei na coordenação pedagógica da educação infantil da periferia da cidade e, naquela época, depois de um longo período em cargos de gestão e apoio na Secretaria da Educação, retornava à sala de aula. Isso nos aproximou quando trabalhamos juntas e, com isso, aprendi com ela muito sobre o universo da educação infantil.

Ao buscar uma docente com os critérios de mais de dez anos de tempo de carreira, foi o primeiro nome que me veio à mente. Tereza leciona em duas salas, ambas de Fase I (4 anos) em um CEMEI central, com 12 salas, que atende crianças de 4 a 5 anos.

A escola possui um espaço privilegiado, com parque com gramado e areia, casinha na árvore, gramados ao entorno, pátio para alimentação separado dos demais espaços, sala de informática, biblioteca, sala de vídeo, sala de faz de conta, além de um espaço coberto para atividades diversas e apresentações, facilitando a movimentação das crianças pelo espaço escolar mesmo em dias de chuva.

2.2.5 Heloísa

Heloísa tem 38 anos e é efetiva no cargo de PDI desde o ano de 2012. Minha história com ela se dá no início da minha carreira docente, quando atuei como estagiária em uma escola privada de educação infantil da cidade, onde trabalhamos juntas.

Após esse período, Heloísa efetivou-se na rede, trabalhando quase que todo o tempo com a educação infantil. Atualmente, trabalha em um CEMEI de pequeno porte da cidade, com oito salas, que atende apenas crianças de 0 a 3 anos. Ela atua em uma sala de Maternal II (3 anos).

A escola possui parque com grama e areia, gramados ao entorno, inclusive com taludes (barrancos) nos quais as crianças podem brincar de escalada e explorar os espaços. Todas as salas possuem solários, além de um pátio coberto, que, apesar de amplo, necessita ser dividido por horários para a utilização das diversas salas, intercalando com os momentos de alimentação das crianças.

2.2.6 Dulce

Dulce foi a última professora (PEI) a ser selecionada, pois não encontrávamos professora que atendesse ao critério de tempo de efetivação, conforme mencionamos anteriormente. Ela atuou como auxiliar de sala em uma das escolas que coordenei.

Dulce tem 29 anos e assumiu sua primeira sala no segundo semestre de 2023, como substituta de uma professora afastada para crianças do Maternal II. Em 2024, lecionou pela primeira vez para crianças de 4 a 5 anos, em uma sala multisseriada de Fases I e II (4 e 5 anos), em uma escola de pequeno porte de um bairro periférico da cidade, com seis salas e com o atendimento focalizado à pré-escola.

A escola possui um parque de areia e um parque de concreto, além de um espaço de grama que é utilizado como campinho para jogar bola. Possui também um espaço com horta e um barranco para as crianças explorarem.

No espaço interno, há uma sala de jogos, uma biblioteca e uma sala de vídeo. Na sala de jogos (brinquedoteca), é possível trabalhar com as crianças o faz de conta, pois há uma caixa plástica com volante, uma caixa para mercadinho, penteadeira, cabana, sofá, geladeira, armário, ferramentas e madeiras com bancada.

No Quadro 5 abaixo, trazemos as informações de cada participante, de acordo com os critérios estabelecidos por nós, previamente:

Quadro 5 – Dados das participantes da pesquisa

Nome escolhido pela participante	Tempo no cargo	Sala em que atua em 2024	Localização/descrição da escola
Milena	8 anos (2016)	PDI - Maternal I/II (De 2 a 4 anos)	Atende alunos de 0 a 5 anos em bairro residencial e industrial.
Ana Júlia	2 anos (2022)	PDI - Maternal I (De 2 a 3 anos)	Atende alunos de 0 a 5 anos em bairro residencial.
Amy	8 anos (2016)	PEI - Fase II (De 5 a 6 anos)	Atende alunos de 0 a 5 anos em bairro da zona rural.
Tereza	36 anos (1988)	PEI - Fase I (De 4 a 5 anos)	Atende alunos de 4 a 5 anos em bairro central.
Heloísa	12 anos (2012)	PDI - Maternal II (De 3 a 4 anos)	Atende alunos de 0 a 3 anos em bairro residencial.
Dulce	1 ano (2023)	PEI - Fase I (De 4 a 5 anos)	Atende alunos de 4 a 5 anos em bairro periférico.

Fonte: Dados fornecidos pelas professoras durante a entrevista.

Apresentaremos, no Quadro 6, a seguir, um panorama da formação de cada docente entrevistada.

Quadro 6 – Dados formativos das professoras participantes

Professora Entrevistada	Tempo de Formação em Pedagogia	Pós-Graduação	Formação Continuada oferecida pela Rede Municipal
Milena	12 anos (2012)	Ludopedagogia e Licenciatura em Artes	2016: Famílias que cuidam (Plan International); De 2018 a 2020: Discussões para a reestruturação do currículo pela BNCC; 2021: Escolas Ativas e outras (Mais que esportes); De 2022 a 2023: Desemparedamento da infância - PUC Campinas; 2024: Espaços da educação infantil e contextos investigativos nos campos de experiência da BNCC..
Ana Júlia	3 anos (2021)	Neuropsicopedagogia Ludopedagogia	De 2022 a 2023: Desemparedamento da infância - PUC Campinas. 2024: Espaços da educação infantil e contextos investigativos nos campos de experiência da BNCC.
Amy	15 anos (2009) <i>A participante formou-se inicialmente no curso de magistério e posteriormente fez Pedagogia anterior à pedagogia.</i>	Educação Especial e Licenciatura em Letras	De 2015 a 2016: Famílias que cuidam (Plan International) De 2018 a 2020: Discussões para a reestruturação do currículo pela BNCC (Formadores da Secretaria de Educação); 2021: Escolas Ativas e outras (Mais que esportes); De 2022 a 2023: Desemparedamento da infância - PUC Campinas.
Heloísa	6 anos (2018) <i>A participante formou-se inicialmente no curso de magistério e posteriormente fez Pedagogia anterior à pedagogia.</i>	Ludopedagogia	De 2018 a 2020: Discussões para a reestruturação do currículo pela BNCC (Formadores da Secretaria de Educação); 2019: Matemática na educação infantil (Formadores da Secretaria de Educação); 2021: Escolas Ativas e outras (Mais que esportes); 2024: Espaços da educação infantil e contextos investigativos nos campos de experiência da BNCC.

Quadro 6 – Dados formativos das professoras participantes

continuação

Professora Entrevistada	Tempo de Formação em Pedagogia	Pós-Graduação	Formação Continuada oferecida pela Rede Municipal
Tereza	30 anos (1994) <i>A participante formou-se inicialmente no curso de magistério e posteriormente fez Pedagogia anterior à pedagogia.</i>	Não	2001: Transformando a teoria em ação. (PROEPRE). De 2002 a 2004: PCNs em Ação; De 2010 a 2011: Elaboração do currículo Municipal. (Formadores da Secretaria de Educação); 2012: Brinca Ciência (Formadores da Secretaria de Educação); De 2015 a 2016: Famílias que cuidam (Plan International); 2019: Matemática na educação infantil (Formadores da Secretaria de Educação); De 2018 a 2020: Discussões para a reestruturação do currículo pela BNCC. (Formadores da Secretaria de Educação); 2021: Escolas Ativas e outras (Mais que esportes); De 2022 a 2023: Desemparedamento da infância - PUC Campinas.
Dulce	3 anos (2021)	Não	Nenhuma.

Fonte: Dados fornecidos pelas participantes.

2.3 Procedimentos para a construção de dados

A presente pesquisa busca compreender o papel atribuído pelas professoras da educação infantil à brincadeira para o desenvolvimento da criança. Especificamente, visamos identificar, por meio das narrativas de professoras: a) como elas interpretam o seu papel na brincadeira em contexto escolar; b) como a brincadeira é planejada e trabalhada e c) como a brincadeira perpassou suas trajetórias formativas. Em consonância com o nosso referencial teórico-metodológico, consideramos o contexto político e educacional no qual elas se inserem durante suas trajetórias profissionais.

A presente pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou como instrumento para a construção dos dados as entrevistas, baseando-se nos estudos de Aguiar e Ozella (2006), devido à riqueza do instrumento em permitir acesso aos processos psíquicos desejados, como também focalizar-se nos sentidos e significados atribuídos nas falas das participantes.

Para Aguiar e Ozella (2006, p. 229),

as entrevistas devem ser consistentes e suficientemente amplas, de modo a evitar inferências desnecessárias ou inadequadas; [...] elas devem ser recorrentes, isto é, a cada entrevista, após uma primeira leitura, o informante deverá ser consultado no sentido de eliminar dúvidas, aprofundar colocações e reflexões e permitir uma quase análise conjunta do processo utilizado pelo sujeito para a produção de sentidos e significados;

A escolha por esse formato de entrevista traz movimento e liberdade às participantes, elas podem expressar suas opiniões com mais tranquilidade e relatar situações vivenciadas que julguem mais significativas ou que se sintam mais confortáveis para revelar.

Além disso, optamos por trabalhar a partir de entrevistas, devido à pesquisadora sentir que, muitas vezes, as vozes das professoras, tão fundamentais no processo educativo, são silenciadas e suas reais necessidades nem sempre atendidas nos processos formativos. O momento da entrevista é um espaço de escuta às professoras nessas demandas e necessidades.

O registro das entrevistas foi feito por meio da audiogravação pelo aplicativo Zoom e gravação de áudio pelo celular, com posterior transcrição. O momento da transcrição exigiu grande atenção, visto que duas das seis entrevistas tiveram a gravação prejudicada, devido aos ruídos externos, dificultando a inteligibilidade. Os textos transcritos foram apresentados posteriormente às professoras participantes. Esse processo, além de ser importante para validar seus relatos, foi necessário para ajustarmos os trechos de difícil compreensão em função dos ruídos na gravação, e a ajuda das participantes nessa etapa foi fundamental.

Os textos transcritos produziram narrativas das professoras sobre suas trajetórias de vida e formação. De acordo com Freitas (2019, p. 49):

Narrar é uma atividade de linguagem, *signica*, que incide sobre o sujeito que narra e regula seu pensamento. De modo que funciona como atividade mediada e mediadora, permitindo (trans)formações no indivíduo, mas também, como narrar implica um interlocutor – narro para alguém – a narrativa pode afetar e provocar transformações no outro.

Ao narrar, utilizamos a linguagem, atividade tipicamente humana, que é constituída pelo sujeito ao longo de sua vida, trazendo consigo suas interações, histórias e práticas sociais. Podemos dizer que a narrativa, aqui, como esfera simbólica da linguagem, pode ser compreendida como um instrumento técnico-semiótico, pois, por meio dela, a pessoa que narra elabora seu pensamento, recorda-se, emociona-se. Ou seja, a narrativa atua no sistema funcional complexo, mobilizando funções psíquicas superiores (Freitas, 2019).

Desse modo, as entrevistas, ao gerarem narrativas das professoras, podem nos revelar suas compreensões sobre a brincadeira infantil no ambiente escolar e como essas compreensões se formaram ao longo da vida.

Organizamos o roteiro para as entrevistas com questões abertas de modo a oferecer liberdade para as professoras participantes comentarem os pontos que julgassem de maior relevância acerca de suas experiências com a brincadeira na educação infantil. Para a realização das entrevistas, elaboramos o roteiro abaixo:

- Como foi sua infância e como as brincadeiras estiveram presentes nessa fase da sua vida?
- O que te levou a escolher a carreira docente e como foi essa trajetória até os dias de hoje?
- Conte-me um pouco sobre o seu planejamento semanal das propostas e a sua rotina diária na educação infantil.
- Como é a sua atuação pedagógica nas propostas livres e dirigidas?
- Qual o seu olhar para a brincadeira na sua sala de aula hoje em dia?
- Como foi a sua formação inicial e continuada com foco para a educação infantil?

Inicialmente, realizamos uma entrevista piloto com a participante Milena. A entrevista ocorreu no dia 13 de março de 2024, na minha²³ casa, por escolha da participante. Preparei um café para recepcioná-la e iniciamos a manhã com um bate-papo e uma breve retomada da pesquisa antes de iniciarmos a entrevista.

Milena é professora de desenvolvimento infantil e atua, em 2024, com uma sala de Maternal I/II (2 a 3 anos). A entrevista durou 28 minutos, transcorreu bem. Porém, ao transcrever, foi possível observar o nervosismo de ambas as partes: a professora Milena, por ser a primeira entrevistada, estava muito preocupada se suas respostas teriam alguma contribuição para o trabalho, verbalizando isso, inclusive, durante a entrevista, perguntando se estava respondendo corretamente.

Eu, no papel de pesquisadora, segui o roteiro de maneira bem pontual. Também, há de se considerar que Milena é professora na escola onde atuo como coordenadora, e esta relação assimétrica pode ter contribuído para a preocupação da professora em responder “corretamente”, de forma a atingir minhas expectativas.

²³ Esta dissertação está sendo escrita em primeira pessoa do plural, exceto quando apresentamos o trabalho empírico realizado, aí optamos pela escrita em primeira pessoa do singular.

Após transcrição e uma análise inicial em relação ao conteúdo das questões, observamos que as perguntas contemplavam o que necessitamos para a pesquisa e, assim, iniciamos o agendamento das demais entrevistas.

A segunda entrevista foi com Amy, realizada na tarde do dia 11 de abril de 2024, em uma cafeteria da cidade. Por estarmos sem nos encontrar há muitos anos, antes de adentrarmos no contexto da pesquisa, falamos um pouco sobre nossas vidas pessoais, quebrando um pouco as formalidades e deixando-a mais à vontade. Amy pediu um café, ria e relatava, de forma prazerosa, cada ponto abordado na entrevista. Estávamos realmente em um bate-papo sobre a temática. Amy ressaltou o quanto teve de se (trans)formar quando foi para a educação infantil, pois grande parte de sua trajetória profissional foi no segmento do ensino fundamental. A entrevista transcorreu bem e durou 42 minutos.

A terceira entrevista foi realizada com a professora Ana Júlia, na manhã do dia 12 de abril de 2024, também em uma cafeteria da cidade. Ana Júlia chegou um pouco ansiosa, pois tinha um compromisso importante após o almoço. Apesar disso, a entrevista transcorreu bem, porém durou apenas 21 minutos. Ela é uma das docentes mais jovens entrevistadas, é professora de desenvolvimento infantil desde 2022.

Notei que ela respondeu às perguntas de forma clara e objetiva, exceto quando falamos sobre formação inicial e continuada, momento em que percebi uma certa angústia ao comentar que ainda não sente que teve apoio de formação continuada suficiente e adequado para auxiliá-la nos desafios diários da sala de aula.

Dando sequência, a quarta entrevista foi realizada com Tereza, na tarde do dia 19 de abril de 2024, na escola onde ela atua, durante o Horário de Trabalho Pedagógico Escolar (HTPE), durando 1 hora e 13 minutos. Tereza é a docente com mais tempo de carreira que entrevistei, sempre atuou na educação infantil e, atualmente, seu cargo é de PEI. Durante a entrevista, tive uma aula sobre a história da educação infantil do município e pude notar a paixão da professora pela sua profissão. Ela destacou a importância de o professor estar aberto às mudanças que vão ocorrendo durante os anos, porém, sempre tendo compreensão que o foco precisa estar no desenvolvimento da criança.

Realizei a quinta entrevista em 19 de julho de 2024, com a professora (PDI) Heloísa, na escola onde ela atua, após o planejamento escolar. A entrevista durou 25 minutos e transcorreu bem, porém, era perceptível que a professora queria responder às questões de forma breve, sendo necessária a minha intervenção para que se aprofundasse nos assuntos.

A professora trouxe a vivência de ter trabalhado grande parte da sua carreira apenas com a formação do magistério, fazendo a pedagogia após um bom tempo em sala de aula, e apontou o quanto o professor precisa estar atualizado para compreender a importância da brincadeira no dia a dia da criança, já que sua visão foi se modificando com o passar dos anos.

A última entrevista realizada foi com Dulce, na biblioteca da Universidade São Francisco, na manhã do dia 8 de agosto de 2024, e teve a duração de 31 minutos. Dulce chegou um pouco aflita por ter se atrasado, por conta do transporte público, mas logo se acalmou. No decorrer da entrevista, pude confirmar sua paixão pela profissão e, durante sua fala, trouxe como a brincadeira se fez presente em diversos momentos de sua vida, com memórias de uma infância brincante, predominantemente fora do ambiente escolar.

2.4 Procedimentos da análise

A presente pesquisa, de cunho qualitativo, baseou suas análises primeiramente nos princípios da teoria histórico-cultural, que se fundamentam no materialismo histórico e dialético. Deste modo, não podemos simplesmente descrever os relatos, mas compreendê-los através de significações que considerem as múltiplas determinações dos acontecimentos, impressões e percepções narradas pelas professoras.

Isto é, para além de descrever os fenômenos, as análises visam explicá-los, tendo em vista os contextos sociais, políticos e econômicos que os perpassam. Em outras palavras, é preciso compreender, por meio das falas das participantes, suas ideologias e vivências, considerando o contexto em que vivem.

Vygotski (1995) apresenta três princípios metodológicos que permitem analisar a gênese das funções psíquicas superiores: I) analisar processos, e não objetos; II) explicação *versus* descrição e III) o problema do “comportamento fossilizado”.

O primeiro princípio rompe com a análise psicológica que considerava os processos como estáveis e fixos, por esse motivo, defendemos que o contexto histórico fornece a abordagem da análise que necessitamos, pois os processos psicológicos podem sofrer mudanças.

Em suma, a tarefa de uma tal análise reduz-se a apresentar experimentalmente cada forma superior de comportamento não como um objeto, mas como um processo, e a estudá-lo em movimento, não do objeto para as suas partes, mas do processo para os seus momentos isolados²⁴ (Vygotski, 1995, p. 101, tradução nossa).

O segundo princípio consiste em diferenciar os termos “explicação” e “descrição”, apontando que, na análise, o pesquisador vai além da simples descrição dos fatos, ele passa a explicar as relações dinâmico-causais daqueles fatos.

Portanto, a análise não se limita apenas à abordagem genética e estuda necessariamente o processo como uma determinada esfera de possibilidades que, apenas numa determinada situação ou sob um determinado conjunto de condições, leva à formação de um determinado fenótipo. Vemos, portanto, que o novo ponto de vista não elimina ou ignora a explicação das peculiaridades fenotípicas do processo, mas as subordina em relação à sua verdadeira origem²⁵ (Vygotski, 1995, p. 104, tradução nossa).

Na sequência, quanto ao terceiro princípio, denominado por ele como o problema do comportamento fossilizado, Vygotski (1995) descreve que este se manifesta nos chamados processos psíquicos mecanizados, ou automatizados, assim, é necessário compreender a sua origem. Por essa razão, precisamos nos concentrar no próprio processo de estabelecimento de formas superiores, e não apenas no produto do desenvolvimento e, conseqüentemente, não devemos nos interessar pelo resultado acabado, mas por todo o processo de aparecimento da forma superior de desenvolvimento. Para Vygotski (1995), o pesquisador deve romper com essa forma mecanizada e fossilizada de análise para valorizar o processo e o contexto histórico dos envolvidos.

Aguiar e Ozella (2006), com base nesses princípios metodológicos, elaboraram uma proposta de análise denominada núcleos de significação, que foi tomada por nós para organizar os dados das entrevistas que realizamos, conforme apresentamos na próxima seção.

²⁴ Dicho en pocas palabras, la tarea que se plantea un análisis así se reduce a presentar experimentalmente toda forma superior de conducta no como un objeto, sino como un proceso, y a estudiarlo en movimiento, para no ir del objeto a sus partes, sino del proceso a sus momentos aislados.

²⁵ Por eso el análisis no se limita sólo al enfoque genético y estudia obligatoriamente el proceso como una determinada esfera de posibilidades que sólo en una determinada situación o en un determinado conjunto de condiciones, lleva a la formación de un determinado fenotipo. Vemos, por tanto, que el nuevo punto de vista no elimina ni soslaya la explicación de las Peculiaridades fenotípicas del proceso, sino que las subordina en relación con su verdadero origen.

3 O CAMINHO PARA A ELABORAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Para que se possa compreender melhor o caminho a ser percorrido na análise por núcleos de significação, bem como o foco que o pesquisador precisa ter nesse tipo de análise, apresentamos como estes núcleos se constituíram e todas as etapas estabelecidas por Aguiar e Ozella (2006).

Segundo os autores, buscar núcleos de significação significa

apreender o processo constitutivo dos sentidos bem como os elementos que engendram esse processo. Queremos nos apropriar daquilo que diz respeito ao sujeito, daquilo que representa o novo, que mesmo quando não colocado explícita ou intencionalmente, é expressão do sujeito, configurado pela unicidade histórica e social do sujeito, revelação das suas possibilidades de criação (Aguiar; Ozella, 2006, p. 227).

Ou seja, assim como já apresentado por Vigotski na questão do método, os núcleos de significação visam a uma análise que não se limita às falas explícitas dos participantes, mas sim uma análise que também procura a compreensão do não dito, colocando foco em aspectos não verbais, tais como a entonação e a ênfase dada a cada item abordado. A análise, em uma perspectiva dialética, também procura contextualizar os participantes da pesquisa nos contextos sociais mais amplos (universal), considerando as particularidades (história pessoal, formação etc.), a fim de compreender as singularidades de cada um. Com isso, as análises da dimensão subjetiva da realidade pretendem apreender as significações dos sujeitos em suas singularidades, mas sempre tendo em mente o fenômeno em sua totalidade.

Vigotski (2009, p. 8) considera, assim, que a psicologia:

Deve substituir o método de decomposição em elementos pelo método de análise que desmembra em unidades. Deve encontrar essas propriedades que não se decompõem e se conservam, são inerentes a uma dada totalidade enquanto unidade, e descobrir aquelas unidades em que essas propriedades estão representadas num aspecto contrário para, através dessa análise, tentar resolver as questões que se lhe apresentam.

Como se pode ver, as análises que seguirão não serão a mera interpretação descontextualizada das falas das professoras participantes, mas análises detalhadas do porquê da palavra, daquilo que está dito e também no não dito das participantes. Para Vigotski (2009), o pensamento possui propriedades ligadas a uma totalidade que pode ser encontrada no aspecto interno da palavra, que é o seu significado. Esse significado da palavra é uma unidade que não se consegue decompor. Por isso, para o autor, é “[...] no significado que está o nó daquilo que chamamos de pensamento verbalizado” (Vigotski, 2009, p. 9).

Para a organização do material, seguindo a proposta do núcleo de significação (Aguiar; Ozella, 2006), os seguintes passos foram necessários: a) leitura flutuante do material transcrito; b) identificação dos pré-indicadores; c) agrupamento dos pré-indicadores em indicadores; d) articulação dos indicadores produzindo os núcleos de significação (Aguiar; Aranha; Soares, 2021).

A próxima seção apresentará os pré-indicadores que localizamos a partir da leitura flutuante das entrevistas.

3.1 Os primeiros passos: os pré-indicadores

Após as transcrições das entrevistas, realizamos a leitura flutuante do material. Para isso, foram necessárias diversas leituras, com o intuito de nos aprofundarmos e destacarmos aspectos de nosso interesse, tendo em vista nossos objetivos de pesquisa, buscando o que Aguiar e Ozella (2006) denominam de *pré-indicadores* para as análises futuras.

Os *pré-indicadores* são a seleção de palavras com significado, ou seja, palavras que expressam a materialidade com a significação dos participantes, pensando no objetivo da pesquisa. Para essa etapa, novamente, a leitura do material foi exaustivamente realizada, a fim de buscar as palavras que pudessem ser consideradas unidades de análise (Aguiar; Aranha; Soares, 2021).

Ao retomarmos as entrevistas, além das palavras brincadeira/brincar — que, por se tratar do tema da pesquisa, já era esperado que aparecessem com grande frequência na fala das professoras, e, por essa razão, perpassam todos os pré-indicadores que formaram os núcleos de significação da presente análise —, encontramos também, com uma frequência considerável, as palavras: atividade, hora/horário (tempo), brincadeira livre, brincadeira dirigida, planejamento/planejar, rotina, roda/rodinha, cantinho, observar e aprender.

Todavia, os pré-indicadores não se resumem apenas às palavras isoladas que aparecem com constância nas falas, por isso, na sequência, observamos aquelas com menor frequência, mas de nosso interesse de pesquisa, que podem ser reveladoras de como as docentes compreendem o papel da brincadeira. As palavras que destacamos foram: corpo/corporal, movimento, orientar/ajudar, infância, feliz/triste, formação, procurar, desenvolver/desenvolvimento e conhecimento.

Realizamos a seguir um primeiro *agrupamento dos pré-indicadores* selecionados. Isto porque retomaremos estes agrupamentos na próxima subseção, contextualizando-os com trechos das entrevistas. Esse é um processo de aglutinação dos pré-indicadores em conteúdos temáticos, com a finalidade de buscar semelhanças, contraposições, frequência de aparecimento, dentre outras possibilidades. Diante disso, obtivemos os seguintes agrupamentos:

Quadro 7 – Lista de pré-indicadores

O que é preciso para brincar	O olhar do professor na brincadeira	O lugar da brincadeira no ambiente escolar	A organização escolar	As pistas da compreensão da brincadeira	A brincadeira na trajetória pessoal	A brincadeira na trajetória profissional
Planejar Planejamento Hora/Horário (tempo)	Observar Orientar Ajudar	Cantinho Parque Brincadeira livre Brincadeira dirigida	Rotina Atividade Roda/Rodinha	<i>Brincadeira é...</i> Aprender Desenvolver infância	Infância (memórias) Movimento Corpo/Corporal Livre Feliz/Triste	Formação Procurar Desenvolver Desenvolvimento Conhecer/ Conhecimento

Fonte: Dados das entrevistas.

As palavras estabelecidas neste quadro serão retomadas na etapa seguinte, isto porque, para a próxima etapa, traremos a formação dos *indicadores de análise*. Vale ressaltar que, por se tratar de um processo dialético, Aguiar e Ozella (2006) reforçam que é fundamental considerarmos, para a constituição dos núcleos de significação, três pontos: I) a totalidade (as significações constituídas pelo sujeito a partir dos elementos objetivos e subjetivos); II) as contradições (presentes na relação entre as partes e o todo); e III) as transformações (a partir das significações que o sujeito elabora que, por não serem estáticas, convertem-se para a atividade à qual o sujeito se integra).

Na subseção seguinte, realizamos a formação dos indicadores interpretando os sentidos trazidos pelas docentes em suas falas sobre como a brincadeira está presente na rotina escolar, o papel atribuído por elas ao professor neste processo, os desafios enfrentados no cotidiano escolar e as influências de suas vivências profissionais e pessoais no modo que a brincadeira acontece em suas propostas.

3.2 A formação dos indicadores e a interpretação dos sentidos

Nesta etapa, realizamos uma nova organização dos *agrupamentos dos pré-indicadores* selecionados anteriormente, a fim de contextualizar, através de trechos das entrevistas, cada um deles. Aguiar e Ozella (2006, p. 230) ressaltam que “em posse desse conjunto (os indicadores e seus conteúdos), devemos, nesse momento, voltar ao material das entrevistas e iniciar uma primeira seleção dos trechos que ilustram e esclarecem os indicadores”, conforme apresentaremos no Quadro 8 abaixo. Essa etapa tem o objetivo de destacar o início da nuclearização do material coletado. Diante disso, obtivemos os seguintes agrupamentos:

Quadro 8 – Agrupamentos para a formação dos núcleos de significação

Indicadores		
Pré-indicador(es)	Indicador	Conteúdo
O lugar da brincadeira no ambiente escolar A organização escolar	A brincadeira na rotina diária	[...] eu invisto muito ainda no faz de conta. Então eu coloco muita brincadeira de panelinha, faz de conta de lanchonete, de escritório para eles. [...] Mas geralmente eu faço também algumas brincadeiras mais livres como corrida, para eles correrem até o final do espaço do solário e voltar, ou então a gente dá um passeio em volta da escola para eles, explorarem os espaços e aproveitamos para ir saindo a areia do parque, esse passeio já vira uma brincadeira. Então a gente volta para a sala e eu consigo dar os cantinhos com as atividades planejadas (Milena - professora de crianças de 2 a 3 anos). [...] eu já tenho uma organização diária, tenho uns cantinhos já digitados e salvos que uso no planejamento, mas se essa semana quero fazer algo diferente, então eu busco e coloco uma coisa diferente e escrevo lá. Mas eu escrevo mesmo, tipo: cantinho das bonecas – o que eles irão ter que fazer com as bonecas? Vão trocar as roupinhas; vão trabalhar higiene através de situações de banho, vão dar comida...

Quadro 8 – Agrupamentos para a formação dos núcleos de significação

continuação

Pré-indicador(es)	Indicador	Conteúdo
<p>O lugar da brincadeira no ambiente escolar</p> <p>A organização escolar</p>	<p>A brincadeira na rotina diária</p>	<p>Nem sempre é o que acontece, a gente vai acompanhando e sabe que é assim, mas eles têm sempre um objetivo que é explicado para cada cantinho. É esse é um momento de brincadeira na sala. [...] Já nas livres, eles adoram inventar, então a gente tem que levar alguns materiais para o parque ou para a quadra, por exemplo. Tem um que gosta de carrinho, então a gente leva, tem o que prefere o escorregador, o jacarezinho (gangorra)... Então eu acabo levando alguns materiais para esse momento também... Ah! Eu quero a boneca.</p> <p>Então, vejo que ela sai andar de motoquinha com a boneca e finge que é a ambulância, entendeu? Algumas coisas a gente acaba colocando para complementar esse momento livre (Amy - professora de crianças de 5 anos).</p> <p>[...] Gosto de confeccionar e levar recursos lúdicos para a sala... fiz essa semana, do projeto Seu Lobato com os animais, eles fizeram a classificação das comunidades de animais. E tem as atividades dirigidas, que são as mais complexas: seriam receitas, pintura, colagem, que tem que chamar um de cada vez comigo e isso leva mais dias para fazer esse tipo de atividade... Algo com cores, formas... Então você tem que deixar uma mais complexa e sempre outra mais simples para ir seguindo com a turma toda durante a semana. [...] Nas livres eu normalmente fico observando, escutando os diálogos, porque eles já começaram a ter esse diálogo, está até bonitinho ver eles brincarem com as peças de montar, por exemplo, eles sempre fazem uma piscina, brincam de churrasco e aí vai juntando todo mundo da sala na brincadeira. É uma das brincadeiras que eu acho mais legal, porque eles se juntam todos para brincar da mesma coisa (Ana Júlia - professora de crianças de 2 a 3 anos).</p> <p>[...] Eu gosto sempre de ter um foco, um tema, eu acho que é mais fácil. Se não eu fico muito perdida, e eu acho que não pode ficar muito largado, mas nem muito fechado. Eu prefiro ter um norte. Porque não adianta por exemplo hoje, eu brincar com tinta, amanhã culinária, sem um tema, sem ter algo para relacionar as coisas. [...] brincadeiras eu faço todos os dias. Então tem as que chamamos de dirigidas e tem as livres, têm o faz-de-conta... Então tem aquelas atividades propostas, como a pintura, a colagem... Então, eu tenho esse momento também na rotina. Depois vamos para atividades mais livres, que é a brincadeira, o parque, que é todos os dias e aí vamos só mudando os parques, tem o de madeira, o plástico, o de areia... E depois é hora de lavar a mão, almoçar e dormir... (risos). Essa é a rotina diária, às vezes eu coloco um faz de conta só com materiais eletrônicos, por exemplo, então já não fica mais tão livre? (Heloísa - professora de crianças de 3 anos)</p>

Quadro 8 – Agrupamentos para a formação dos núcleos de significação

continuação

Pré-indicador(es)	Indicador	Conteúdo
<p>O lugar da brincadeira no ambiente escolar</p> <p>A organização escolar</p>	<p>A brincadeira na rotina diária</p>	<p>[...] dependendo do que é o assunto eu tenho procurado meio que casar, fazer uma brincadeira na chamada, uma brincadeira na hora de brincar mesmo. Então, vai focando assim, eu tento misturar um pouco. Se eu trabalho, por exemplo, uma semana o equilíbrio, na outra trabalho uma brincadeira pensando na força, sabe? Para não ficar sempre com as mesmas atividades, né? [...] Depois tem o momento do contexto, por exemplo, tem o do médico, tem as coisas lá do médico, a boneca para eles cuidarem, dar o remédio, trago até uns vidros de remédio vazios... tem uma caveira, tipo uma caveira mesmo, sabe? E eles tem que mexer com os ossos, tem os bonequinhos que deixo lá para examinarem e montarem as partes do corpo... Eu deixo lá, e eles gostam... Então, não é mais só aquele cantinho de quatro crianças, tem coisas que vão 3, tem coisas que dá para brincar em mais, é a diferença no contexto... (Tereza - professora de crianças de 4 anos)</p> <p>A gente tem as atividades independentes e as atividades coletivas. [...] eles interagem bastante e lá a gente trabalha bastante, pelo menos três vezes na semana brincadeiras mesmo, aquelas brincadeiras que a gente brincava. E são brincadeiras que eles gostam bastante (Dulce - professora de crianças de 4 e 5 anos).</p>
<p>O que é preciso para brincar</p> <p>O olhar do professor na brincadeira</p>	<p>O papel do professor de educação infantil</p>	<p>[...] Nos cantinhos eu sempre coloco 4 brinquedos diferentes para escolherem, dois nas mesinhas com quatro cadeiras cada e dois no chão, que cabe mais crianças. Eu fico sempre explicando para eles que não pode misturar os brinquedos, que cada lugar é um brinquedo: vamos brincar aqui com esse, aqui vai montar o castelo, aqui a gente vai desenhar na lousinha, aqui a gente vai brincar o salão de beleza... Tento sempre ficar observando e focar nisso para eles não se misturarem, conversando até terem a noção dos cantinhos (Milena - professora de Maternal I e II).</p> <p>[...] nas brincadeiras, eu tento primeiro fazer esse convite para eles entenderem mais ou menos como funciona, mas é lógico que isso não é suficiente. Então tem que repetir mais vezes. A gente está, por exemplo, desde semana passada brincando do desafio do bambolê, que eles têm de alguma forma passar o bambolê na roda de mãos dadas, sem soltar as mãos. E fazendo o “corre cotia”, até porque ela está sendo uma preparação para uma outra atividade musical do nosso projeto, de um instrumento musical (Amy - professora Fase 2).</p> <p>[...] Você precisa estar sempre atenta, porque tem criança também que fica mexendo no armário, você tem que trazer de volta para as peças, explicar como montar, tem que mostrar</p>

Quadro 8 – Agrupamentos para a formação dos núcleos de significação

continuação

Pré-indicador(es)	Indicador	Conteúdo
<p>O que é preciso para brincar</p> <p>O olhar do professor na brincadeira</p>	<p>O papel do professor de educação infantil</p>	<p>como brinca porque tem criança que não quer brincar ali, explicar que é hora daquele brinquedo, para ele entender que na escola tem rotina também, mas eu não sei se eu estou fazendo certo, porque é o que eu tenho de momento.. É o que a gente costuma fazer, como a gente não sabe se é esse o caminho, a gente tem que continuar achando novos caminhos pensando qual o meu papel. [...] Tem também a criança que vem falar “Ai prô ele não quer brincar comigo...” E eu vou lá, intervenho, falo: “Deixa ele brincar junto...” Eu só interfiro quando tem necessidade, senão eu deixo eles brincarem mais livres... Mas quando as coisas são feitas individualmente, eu coloco um brinquedo no chão e vou chamando um por vez, mas eu penso sempre que dá em fazer tudo no coletivo, eu acho melhor para eles, assim, fazer no coletivo (Ana Júlia - professora de Maternal I/II).</p> <p>[...] Nas dirigidas, a gente tem que colocar o material e ensiná-los a brincar, né? Na verdade, se a gente não ensinar, eles não vão saber. Porque a gente também viu com alguém, então tem que ter assim esse momento. Depois nas livres, como no momento do parque, por exemplo, eu deixo mais livre, mas às vezes eu coloco algumas atividades propostas, sei, lá uma peneira, por exemplo, ou falo: vamos medir e tal. Mas a maioria dos dias é livre mesmo. A gente aproveita e observa muita coisa, a questão de regra, da convivência com o outro, o psíquico, físico... (Heloísa - professora de Maternal II)</p> <p>Essa semana mesmo, eu dei a massinha para eles brincarem, já brincaram um monte, já dei com tesoura, já dei com o palito, já dei só com a mão, né? E nessa semana eu falei: essa semana vocês vão escrever o nome de vocês com a massinha, porque eu tenho umas letras maiores de plástico, sabe... Então eles estão lá, indo lá no cantinho e escrevendo e assim eles vão avançando. Fazendo assim, vai aumentando os tipos de brincadeira com aquele material, vou variando e dificultando as mesmas brincadeiras (Tereza - professora de Fase I).</p> <p>[...] A gente fica 4 horas na escola, então nesse intervalo a gente tem que encaixar as atividades. Então três vezes na semana a gente faz atividades assim, ou folhinha ou atividade nesse mesmo sentido para eles. Só que tem a chamada, a roda de conversa, a maioria é todo dia, tem a avaliação do dia... Depois música, teatro e/ou dança pelo menos duas vezes na semana. Então a gente tem que ir intercalando isso (Dulce - professora de Fase I e II).</p>

Quadro 8 – Agrupamentos para a formação dos núcleos de significação

continuação

Pré-indicador(es)	Indicador	Conteúdo
<p>O que é preciso para brincar</p> <p>O olhar do professor na brincadeira</p>	<p>O papel do professor de educação infantil</p>	<p>[...] Quando é livre eu opto mais por observar mesmo, porque dentro da brincadeira livre a gente vê muito essa questão deles interagindo entre eles, de criar uma brincadeira dentro disso. Quando eu vejo que está naquelas brincadeiras que podem machucar mesmo, aí eu interfiro. Mas percebo que eles adoram quando a gente está envolvido na brincadeira, porque eles acham difícil ver o adulto brincar. Nas da sala tem a questão dos cantinhos também, que são todos os dias, então a gente tem que ir intercalando, porque agora tem o livro didático também nessa idade na prefeitura, então esse livro a gente acaba usando nos cantinhos e pegando os alunos individualmente para ir trabalhando, por que não tem como colocar no coletivo, então enquanto os demais brincam nas propostas do cantinho, no cantinho professor vamos fazendo o livro. Porque a hora passa muito rápido, então a hora que você vê já está na hora de ir embora, e a gente tem que ir cronometrando certinho, se não a gente não dá conta do que planejou para a semana (Dulce - professora de Fase I e II).</p>
<p>O que é preciso para brincar</p> <p>O olhar do professor na brincadeira</p> <p>O que é preciso para brincar</p> <p>O olhar do professor na brincadeira</p>	<p>Os desafios encontrados no cotidiano escolar</p>	<p>[...] gosto de montar os espaços para eles brincarem. Só que eu não estou conseguindo ainda esse ano, por conta da faixa etária, como a sala está mista e eu não estou tendo ajuda igual eu tinha ano passado, não consigo sentar com eles para brincar, sabe? (Milena - professora de Maternal I e II)</p> <p>[...] Eu acho que todas as palestras e cursos que a prefeitura vem trazendo, infelizmente não é pra nossa realidade. Eu sei que eles querem inspirar, eles querem trazer coisas novas, para a nossa mente expandir, para a gente trazer propostas bacanas para as crianças, mas não é a realidade que a gente vive porque falta material, falta gente para ajudar. Às vezes, até para a compra de material difícil, não dá pra escola inteira. Porque esses materiais são coisas que quebram na mão das crianças também, né? Então, sei lá, compra, mas são poucos, mesmo que a gente tenha que dividir, as crianças acabam quebrando. Acaba não tem mais também. São várias dificuldades que a gente enfrenta no dia a dia. Às vezes também, quando a gente quer levar uma proposta bacana, a gente tem que tirar do nosso bolso, do nosso salário pra poder fazer nossas aulas. Eles levaram o brincar heurístico, por exemplo, é legal, é um conceito bacana, porém não tem a pessoa que sei lá, fique na sala pra gente poder preparar isso ou fique com as crianças depois pra gente limpar ou organizar, ou essa pessoa aí limpar e organizar, a gente não conseguia. Parecia fora da realidade da sala de aula, sei lá, em uma sala de repente com 7 crianças, tudo bem, a gente consegue fazer todas as propostas que eles levavam, mas assim parece que eles não viviam na mesma realidade que a nossa (Ana Júlia - professora de Maternal I).</p>

Quadro 8 – Agrupamentos para a formação dos núcleos de significação

continuação

Pré-indicador(es)	Indicador	Conteúdo
<p>O que é preciso para brincar</p> <p>O olhar do professor na brincadeira</p> <p>O que é preciso para brincar</p> <p>O olhar do professor na brincadeira</p>	<p>Os desafios encontrados no cotidiano escolar</p>	<p>[...] eles chegam por volta das 7h30 e fecham o portão, mais ou menos assim. Então deixo esse tempo eles brincando livremente, né? Interagindo ou no solário ou na sala, até umas 8 horas, aí quando dá umas 7h55, assim a gente já começa a se organizar, falar para todo mundo guardar... é que sempre tem crianças que chegam atrasadas até perto das 8h, enfim. Então a gente tem que parar o que está fazendo. Então eu prefiro deixar eles para essa brincadeira livre no início do dia (Heloísa - professora de Maternal II).</p> <p>[...] a sala ficou alguns meses sem professor, então eles têm essa dificuldade, principalmente de contagem. Então eu tinha que fazer não só as brincadeiras, mas as atividades, e a própria chamada mesmo, fazer eles contarem, contar com eles, por exemplo, às vezes eu brinco com eles sobre, tipo, alguma brincadeira de rua, vamos supor “pato ganso”, mas aí através da contagem (Dulce - professora de Fase I e II).</p>
<p>As pistas da compreensão da brincadeira</p> <p>A brincadeira na trajetória pessoal</p>	<p>Memórias da Infância</p>	<p>[...] era muito nesse faz de conta assim e a gente foi muito livre para brincar, não lembro de ter empecilho, como: “Aí não pode, você vai cair, vai sujar, vai quebrar”. Não tinha isso, era bem deixado livre assim.</p> <p>[...] a escola onde eu estudei era perto de casa. Então tinha uma área verde que era maravilhosa. Lembro que tinha o parque de areia, tinha os pés de amora, então eu lembro de muita coisa de lá... do barranco. A gente descia o barranco com uniforme, direto vinha para casa com ele rasgado (risos), mas não tinha problema. E as professoras me deixavam muito livre. Lembro que tinha uma época que ela colocou até uma cordinha, e a gente descia, de escalada o barranco. E brinquei muito, muito, subi muito em árvore, na escola. E tinha também muita brincadeira com bola. Lembro que elas davam muita brincadeira de cantiga mesmo, como: Batata quente, a gente brincava muito queimada também.... então tinha muita brincadeira assim, raiz mesmo daquela época, né? Era muito bom! (Milena - professora de Maternal I)</p> <p>[...] Pensando assim, fora da escola, na minha vivência. Como eu era do sítio, então a gente brincava muito na estrada, na terra, no meio do mato, né? Eu, meus pais, eles podavam uva. Então, conforme eles iam cortando os cabinhos da uva, eu pegava aquilo e fazia um buquê de noiva, fazia de conta que eu estava assim, me casando no meio das parreiras de uva. É, mas assim com os primos mesmo, brincava de pega-pega, esconde-esconde, bolinha de gude, que eu me lembro mais, tinha aquela de taco, lá que corre... Mas brincadeiras assim, acho que era isso, pular corda, dar estrelinha, subir e pendurar no cipó, brincar no cipó... (Amy - professora de Fase II)</p>

Quadro 8 – Agrupamentos para a formação dos núcleos de significação

continuação

Pré-indicador(es)	Indicador	Conteúdo
<p>As pistas da compreensão da brincadeira</p> <p>A brincadeira na trajetória pessoal</p>	<p>Memórias da Infância</p>	<p>[...] Hum, eu sempre fui uma criança muito criativa, não fui muito estimulada, mas assim, meus pais iam trabalhar o dia todo e eu ia meio período para a escola, e ficava sozinha no outro período com a minha avó, ficava brincando lá, minha vó ficava lá, mas na parte de brincar nunca fui muito estimulada, não. E vendo fotos que a minha mãe guarda, desde que eu tinha uns 4 aninhos eu já brincava de escolinha... Eu colocava meus ursinhos ali na cama, pegava revista velha, lápis, caderno, e brincava ali... (Ana Júlia - professora de Maternal I/II)</p> <p>[...] Nossa, a memória é de uma infância muito brincante. Eu brinquei demais. Eu ficava na rua das 7 às 7 se deixasse, entendeu? Eram brincadeira diversas, né? Então tinha mamãe polenta, não sei o que, tinha amarelinha, então, tinha tudo, desde movimento, como mais quieto como escritório era tudo, então era bem assim... brincante (Heloísa - professora de Maternal II).</p> <p>[...] Eu brinquei muito na rua, eu lembro que eu brincava, mas quando eu era bem pequena, eu lembro que ficava muito no quintal com meu avô, então eu tinha um Boléu, que a gente falava, sabe balanço? Aí a gente ficava lá, e tinha um pouco de areia também lá embaixo, da construção, que tinha ficado, porque quando eu nasci, foi quando reformou a casa da minha avó, então deve ter sobrado areia e a gente brincava... Brincava no quintal, e eu brincava muito... (Tereza - professora de Fase I)</p> <p>[...] Brinquei bastante na rua, era brincadeira mesmo de rua, taco, queimada, que nem sei como a gente brincava porque eu moro num morro e corda, elástico, a gente brincava dessas coisas. E quando eu era pequena eu lembro que eu e meu irmão brincávamos que tínhamos uma banda. Na época era aquele “Cumplices de um resgate”, sabe? Então a gente juntava os amigos e ficava fazendo essa brincadeira de banda. A gente brincava muito de “Passa ou Repassa” também. Sabe, o torta na cara, aquela brincadeira da maçã, anel na farinha... A gente também gostava de escorregar o morro sentado na garrafa PET. Não sei nem como a gente parava... (risos). Era. Era brincadeira de rua mesmo, a gente gostava de ficar na rua. Mas são brincadeiras que eu gosto até hoje de mostrar para as crianças (Dulce - professora de Fase I e II).</p>

Quadro 8 – Agrupamentos para a formação dos núcleos de significação

continuação

Pré-indicador(es)	Indicador	Conteúdo
<p>As pistas da compreensão da brincadeira</p> <p>A brincadeira na trajetória profissional</p>	<p>A influência das formações continuadas na concepção das brincadeiras escolares.</p>	<p>[...] Eu fiz a pós e eu fui estudando mais, conhecendo outros trabalhos, outras professoras, como trabalhavam... E acho que o contato, é você dividir o trabalho que você faz com outra pessoa é fundamental. Eu acho que é a maior escola ali que eu tive, foi isso, as trocas entre as colegas. Aquela troca: Você pode me dar uma ideia, sabe? Eu sempre conversava, fiz assim, na minha sala está acontecendo isso, isso, isso e aí como você fez da sua? Então as trocas é que funcionam muito para mim... [...] Eu acho que é fundamental, a brincadeira é o mais importante da educação infantil, porque eu vejo que depois da pandemia com o acesso fácil ao celular, à televisão, eles perderam muito, mas muito mesmo a questão da brincadeira, do livre e do brincar com brinquedo mesmo, livremente... Eu posso dar exemplos de duas crianças na sala mesmo que elas não brincam, elas ficam o tempo inteiro em pé ao meu lado. Mesmo eu orientando, elas não brincam (Milena - professora de Maternal I).</p> <p>[...] Educação infantil é só movimento, é o tempo todo movimento corporal. Você tem que fazer as brincadeiras, tem que conquistar o interesse nas brincadeiras, você trabalha compreensão, as regras, o raciocínio lógico, pratica várias vezes a brincadeira, para elas vivenciarem novamente e ir aprimorando, é a parte corporal mesmo. Hoje eu levo muito mais a sério a brincadeira pensando que a criança tem que ter esse processo antes de chegar na alfabetização. [...] Mas como professora, eu me sinto deficiente na parte de brincadeiras, principalmente na educação infantil, porque no fundamental a gente por questão de tempo, assim, você faz uma outra coisa, você tem muito conteúdo... Já na educação infantil é parte do conteúdo brincar, você vai dar. Então, assim, eu tive que começar a resgatar brincadeiras antigas para me lembrar... Se eu for considerar que a questão da educação infantil, eu tive pouca formação. Eu fui recebendo ajuda entre as colegas, a equipe gestora, eles foram me dando esse apoio inicial, fornecendo tipos de atividades que poderiam desenvolver, porque eu não tinha nem noção do que era para se fazer (Amy - professora de Fase II).</p> <p>[...] Então, durante a faculdade eu tive várias palestras, várias aulas de educação infantil que a gente explorava bastante o recurso, o recurso lúdico, e a gente via a importância de estar inserido esses recursos nas aulas. Depois eu fiz uma pós de neuro psicopedagogia e depois eu fiz ludopedagogia online. E assim, esse de psico fiz, mas não gostei tanto, a ludo sim... E vi que estava caminhando ali... [...] Então, durante a faculdade eu tive várias palestras, várias aulas de educação infantil que a gente explorava bastante o recurso, o recurso lúdico, e a gente via a importância de estar inserido esses recursos nas aulas.</p>

Quadro 8 – Agrupamentos para a formação dos núcleos de significação

continuação

Pré-indicador(es)	Indicador	Conteúdo
<p>As pistas da compreensão da brincadeira</p> <p>A brincadeira na trajetória profissional</p>	<p>A influência das formações continuadas na concepção das brincadeiras escolares.</p>	<p>Depois eu fiz uma pós de neuro psicopedagogia e depois eu fiz ludopedagogia online. E assim, esse de psico fiz, mas não gostei tanto, a ludo sim... E vi que estava caminhando ali... Depois teve essa da rede em parceria com uma universidade de Campinas, mas não foi algo que ajudasse tanto assim em sala, era uma formação que a gente teve da prefeitura, eles levavam cenários, levavam atividades, propostas na verdade eram todas assim, fora da realidade, eles não sabem o que acontece na nossa sala. A sala deles, que eles preparam eram coisas que não pareciam combinar com o nosso contexto, com a nossa realidade, de tantas crianças em sala de aula. [...]</p> <p>Eu acho que é essencial. É essencial sentar e brincar, para estimular a criatividade delas, a comunicação e a emoção. Eu acho que em casa se perdeu muito, eles ficam só assistindo TV e algumas delas quando chegam na escola não sabem brincar, e a gente tem que ficar ensinando como se brinca... Eu acho muito importante, porque se não brincar, não desenvolve tanta coisa. Às vezes, a gente só coloca o brinquedo lá e eles vão enjoando, vão se cansando, dispersando, por isso, às vezes é necessário a gente sentar um pouquinho, brincar um pouco junto (Ana Júlia - professora de Maternal I e II).</p> <p>[...] as formações eram meio que no geral assim, né, então, a gente acaba procurando por terceiros, né? Buscando vídeos... A gente vai procurando. É, eu acho que a gente não pode parar, a gente precisa ter um norte e seguir e não pode parar de estudar. Não tem como, a gente precisa estar em constante estudo pra gente também trazer pra eles, né? Trazer coisas, ver ideias também para os colegas, então tem muita coisa. [...]</p> <p>Eu acho que a brincadeira, ela faz parte do desenvolvimento, é a forma mais importante da criança aprender a conviver. É na brincadeira que ela vai ter a concepção de mundo, né? Do faz de conta, do que irá ser no futuro... A criança que brinca, eles sabem mais, eles vão aprendendo... Eu acho que a criança que brinca é uma criança feliz, não é? Não tem nem o que falar. Eu acho que a brincadeira é essencial em tudo e tudo que a gente faz com eles aqui (escola), é na base da brincadeira e assim eles vão aprendendo (Heloísa - professora de Maternal II).</p> <p>[...] Toda essa transição a gente começou a pensar algo diferente, um pouco, né, e depois fomos fazendo esses cursos. Quando veio o PROEPRE, já mudou essa questão, desse olhar também. Não só para os testes, né? Fazíamos muita coisa dos testes, né? Mas, assim, também tinham brincadeiras. E agora, né? A gente fala sobre o contexto, mas é uma coisa mais enfeitada também, uma coisa melhorada, mas eu acho que eles brincam melhor, só que a gente fica meio perdido, porque você não dá conta, a gente não</p>

Quadro 8 – Agrupamentos para a formação dos núcleos de significação

continuação

Pré-indicador(es)	Indicador	Conteúdo
<p>As pistas da compreensão da brincadeira</p> <p>A brincadeira na trajetória profissional</p>	<p>A influência das formações continuadas na concepção das brincadeiras escolares.</p>	<p>consegue acompanhar tudo o que eles estão fazendo. Agora assim, falar para você, se eu sou mais piagetiano, vigotskiano, não sei, porque eu sou uma mistura de tudo, porque às vezes, conforme a gente vai estar trabalhando, a gente vai conhecendo muito mais, nesse momento mesmo, dentro do projeto da sala/escola a gente vai casando essa coisa do contexto, que é montar os espaços para as crianças explorarem, dessa nova visão, que a gente está vendo da Reggio Emilia, só que precisa ainda de muito estudo, eu acho que a gente está muito ainda no achismo, que a gente acha que é assim. Eu falo: foto de internet é linda ali, entendeu? [...] É importante, eu acho que brincar é essencial para eles, se eles não brincarem vai ser triste, vai ser uma vida triste. Por isso eu acho que eles têm que brincar com tudo e nós, como professores, principalmente da educação infantil, temos que ter esse olhar. Eles têm que sair aprendendo muita coisa, sim, mas se não brincar não adianta, eles têm que aprender a brincar também. Acho que se não souber brincar também não vai adiantar nada, não vai para frente depois no fundamental (Tereza - professora de Fase I).</p> <p>[...] hoje eu vejo muito forte esse foco. Porque desde que eu estava na faculdade a gente além de ir para a escola, a faculdade trazia as crianças para as aulas, para fazer as atividades. E na escola eu percebi que hoje as formações também giram em torno disso, porque por exemplo, no nosso último HTPC a coordenadora pediu para a gente pegar um brinquedo de infância ou lembrar de algum assim e trazer para a reunião, para a gente lembrar do que a gente brincava quando era criança. [...] Eu diria que é essencial. Porque além de trabalhar tudo, a criança desenvolve a autonomia, ela inventa mais coisas e ela também trabalha o respeito com o outro, nesse sentido, é algo muito rico para eles e eu vejo muito isso, porque eu me lembro de quando era pequena, então eu interagia, não tanto na escola, mas na rua e trazer isso para eles que é muito bom. Então eu acho que essa questão de brincadeira traz muita coisa positiva para eles. De uma vivência mais rica como a gente teve na infância (Dulce - professora de Fase I e II).</p>

Fonte: Dados das entrevistas.

Os dados apresentados nos mostram que todas as docentes consideram a brincadeira como importante e essencial para o segmento da educação infantil. Entretanto, é possível observar algumas diferenças no enfoque dado por elas para justificarem essa importância e sua compreensão acerca do papel da brincadeira.

Nas falas presentes nos indicadores *Memórias de infância* e *A influência das formações continuadas nas brincadeiras escolares*, de Milena, Ana Júlia e Dulce, por exemplo, podemos observar um certo saudosismo à infância quando relatam como compreendem a importância da brincadeira. Junto a este saudosismo, vem a crítica ao espaço que a brincadeira ocupa na sociedade atual, diante do uso excessivo da tecnologia na infância, que vem crescendo nos últimos anos. Para Tiveron, Kaspary e Lacerda (2024, p. 7), “a tecnologia em excesso é um problema considerando o impacto nas interações, pois ocupa lugar que poderiam ser utilizados em momentos de descontração e interação social com a vida real”.

É compreensível a lógica trazida pelas docentes, visto que estudos atuais, trazidos no artigo de revisão bibliográfica de Tiveron, Kaspary e Lacerda (2024), abordam os prejuízos no desenvolvimento infantil devido ao acesso exagerado às tecnologias pelas crianças: atraso na aquisição de linguagem, qualidade do sono comprometida, dificuldade nos relacionamentos sociais e problemas visuais, visto que os ambientes do brincar se modificaram e migraram para a tela (Tiveron; Kaspary; Lacerda, 2024).

Inferimos que o que está subentendido nessas falas das professoras é o quanto a escola aparenta tornar-se o único espaço de brincar da grande maioria das crianças, e como os professores sentem-se responsáveis em equilibrar essa busca conflitante entre o brincar livre e o brincar instrumentalizador apresentado pelo sistema educacional, no qual o foco está no cumprimento de metas e conteúdos a serem atingidos ao final desta etapa escolar (Miranda, 2021).

Para Prestes (2016, p. 29) “a brincadeira, a atividade-guia, em um certo período da infância, é um espaço em que se ensina e se aprende, ou seja, em que se instrui e se é instruído”. Neste sentido, destacamos aqui a seguinte problemática: o avanço tecnológico tem trazido impactos para os modos de organização da sociedade. Como a escola de educação infantil se posiciona diante disso? Se as crianças vivem nesta “nova sociedade”, como as professoras podem trabalhar a brincadeira? Quais brincadeiras fazem sentido para as crianças?

Ana Júlia (professora de crianças de 2 a 3 anos) nos revela sua compreensão da importância da escola e da mediação do professor nesse processo:

[...] Eu ando pensando muito nisso... acho que é essencial. É essencial sentar e brincar, para estimular a criatividade delas, a comunicação e a emoção. Eu acho que em casa se perdeu muito, eles ficam só assistindo TV e algumas delas quando chegam na sala não sabem brincar... Tem que ficar ensinando como se brinca... Eu acho muito importante, porque se não brincar, não desenvolve tanta coisa. Às vezes a gente só coloca o brinquedo lá e eles vão enjoando, vão se cansando. Às vezes é necessário a gente sentar um pouquinho, brincar um pouco junto.

Para Vigotski (2018a, p. 45), “a imaginação depende da experiência e a experiência da criança forma-se e cresce gradativamente, diferenciando-se por sua peculiaridade em comparação à do adulto”. Isso explica porque a experiência da criança é bem mais pobre do que a do adulto, tornando a interação fundamental para que haja ampliação de repertório e, com isso, a formação de novas funções psíquicas superiores da criança.

Outro ponto que iremos destacar nos indicadores desta pesquisa diz respeito ao desenvolvimento humano. É possível observar que as docentes apresentam, no indicador *A influência das formações continuadas na concepção das brincadeiras escolares*, indícios de consciência sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança. Suas falas revelam diferentes aspectos que consideram importantes nesse desenvolvimento, como emocional, social, corporal e cognitivo.

Vigotski (2018b) define o desenvolvimento como o surgimento do novo, pois não há desenvolvimento se algo novo não surge (novo degrau, nova particularidade, nova qualidade, novos traços etc.) que necessite de formações psíquicas anteriores. Mas, é importante ressaltar que, para o autor, “o desenvolvimento não é um processo organizado temporalmente de modo simples, mas de forma complexa; seu ritmo não coincide com o ritmo do tempo” (Vigotski, 2018b, p. 22). Por isso, o desenvolvimento não pode ser visto como algo linear, como se houvesse etapas de desenvolvimento a se cumprir em determinadas idades cronológicas, de forma homogênea a todas as crianças, desconsiderando seus contextos sócio-históricos.

Além disso, como pode se ver nos excertos das professoras, no indicador *A brincadeira na rotina diária*, a brincadeira está presente no cotidiano escolar de diferentes formas, podendo ser dividida pelos relatos em duas categorias: brincadeiras livres e brincadeiras dirigidas.

As nomenclaturas para a brincadeira, livre e dirigida, têm sua origem e influência nas formações continuadas que a rede teve por muitos anos, tal como a realizada pelo PROEPRE/UNICAMP nos anos 90, que foi uma das formações de base construtivista cujas ideias subsidiaram os documentos normativos e as formações oferecidas pela Secretaria de Educação do município até os dias atuais. Atualmente, além dessa abordagem, a professora Tereza relata, no indicador *A influência das formações continuadas na concepção das brincadeiras escolares*, que a rede municipal vem trazendo a introdução dos estudos pautados na abordagem de Reggio Emilia²⁶.

Além disso, a professora Ana Júlia se refere ao brincar heurístico²⁷ quando comenta sobre a formação oferecida pela rede em parceria com uma instituição de ensino superior, explicando ser este um brincar denominado livre que vem ganhando cada vez mais espaço na rotina escolar, mas ainda com pouca compreensão das docentes sobre seu significado e o papel do professor nesse processo de desenvolvimento.

Ao pensar nesse movimento que as brincadeiras exercem no cotidiano escolar, o indicador *O papel do professor de educação infantil* nos mostra como as professoras entrevistadas compreendem seu papel nesse processo. Já o indicador *Os desafios enfrentados por elas no cotidiano escolar*, evidencia como o número de crianças em sala de aula, a falta de apoio humano, de recursos materiais, de tempo, devido às cobranças do sistema educacional, a diversidade de teorias nas formações continuadas, dentre tantos outros que, muitas vezes, tornam-se as justificativas para que a brincadeira não ocorra da forma que as educadoras almejavam.

Oliveira e Padilha (2015) afirmam que a racionalidade capitalista impõe ao cotidiano escolar a otimização do tempo para uma produtividade na qual se restringe o lúdico nas práticas pedagógicas, transformando-o em mero instrumentalizador do saber. É possível observar, em diversos trechos das entrevistas, que as professoras consideram a brincadeira como importante na educação infantil, contudo, existe a cobrança intrínseca de um sistema educacional focado em metas a serem atingidas, dentre outros desafios já citados.

²⁶ A Abordagem Reggio Emilia é uma filosofia educacional baseada na imagem de uma criança com fortes potencialidades de desenvolvimento e um sujeito de direitos, que aprende através das cem linguagens próprias de todos os seres humanos e cresce nas relações com os outros. Disponível em: <https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/>. Acesso em: 8 maio 2025.

²⁷ O brincar heurístico é uma abordagem pedagógica criada no Reino Unido, na qual a criança tem a liberdade de tempo e escolha para brincar com elementos da natureza, ou materiais de uso cotidiano, para estimular o imaginário e desenvolvimento em sua totalidade. Disponível em: <https://lunetas.com.br/brincar-heuristico-entenda-o-significado/>. Acesso em: 8 maio 2025.

A fala de Amy (professora de crianças de 5 anos) mostra como as professoras tentam articular a brincadeira em sua prática para não usarem mais de estratégias mecanizadas e tradicionais para o ensino-aprendizagem de conceitos escolares:

[...] Antigamente, fazia aquelas folhinhas com atividades de percurso com o lápis, agora tentamos trazer o lúdico, a massinha, por exemplo, é algo que chama a atenção. Ou, vamos cobrir com massinha as letras da palavra PÁSCOA. Ou, se estamos trabalhando os dinossauros, vamos brincar com massinha e fazer a pegada do dinossauro.

Já a fala de Dulce (professora de crianças de 4 a 5 anos) nos apresenta um pouco desta autocobrança intrínseca na prática docente, gerada por um sistema educacional focado em metas e resultados:

[...] a sala ficou alguns meses sem professor, então eles têm essa dificuldade, principalmente de contagem. Então eu tinha que fazer não só as brincadeiras, mas as atividades, e a própria chamada mesmo, fazê-los contarem, contar com eles, por exemplo, às vezes eu brinco com eles sobre, tipo, alguma brincadeira de rua, vamos supor “pato ganso”, mas aí através da contagem.

Ambas as professoras apresentam estratégias para se implementar a brincadeira no cotidiano, considerando a demanda de conteúdos a se cumprir nesta etapa escolar. Essas estratégias são constantemente questionadas pelas próprias docentes que, muitas vezes, não sabem se este seria o melhor caminho a ser seguido. Seria esse sentimento tão destacado por elas por estarem sempre sendo questionadas pelos outros sobre como seu trabalho deve ser feito, o que acaba desvalorizando suas práticas pedagógicas? Ou, seria essa angústia reflexo de uma autocobrança advinda das exigências de um sistema educacional que quer apresentar, constantemente, a produtividade docente em sala de aula, tendo sempre metas e resultados a serem atingidos, independentemente do processo?

Para Oliveira e Padilha (2015), a compreensão dos profissionais que atuam com as crianças acerca dos modos de brincar, bem como o planejamento das práticas educativas de caráter lúdico implementadas no ambiente escolar, tem sido um dos grandes desafios a serem enfrentados, isso porque o modo que o brincar é concebido interfere significativamente no desenvolvimento das crianças.

As professoras buscam inserir a brincadeira em diferentes contextos dentro da rotina. Contudo, contraditoriamente, em decorrência das próprias diretrizes curriculares para a educação infantil, as atividades de brincadeira ganham outro contorno, sendo interpretadas pelas professoras como um recurso para atingir objetivos pedagógicos na aquisição de conceitos

esperados para o segmento, como é relatado por Dulce (professora de crianças de 4 a 5 anos), ao brincar de “Pato, pato, ganso” com as crianças a fim de ampliar o reconhecimento de números, e por Amy (professora de crianças de 5 anos), ao trazer a massinha para a aquisição da escrita.

No indicador *Memórias de infância*, ao considerarmos que as vivências pessoais são indissociáveis no processo de constituição do ser humano, foi possível notar que cada uma das entrevistadas se constitui de uma história de vida diferente, na qual a brincadeira tem diferentes significações, o que pode contribuir para os modos diversos de compreensão do seu papel e da sua importância para o desenvolvimento infantil.

Cabe destacar que neste indicador (*Memórias de infância*) foi possível observar que as professoras têm memórias de brincadeira em ambientes domésticos. Isso se dá por algumas não terem frequentado a educação infantil e também pelo sistema de ensino da época, no qual a brincadeira não tinha tanto destaque.

Apenas Milena (professora de crianças de 2 a 3 anos) traz um relato de experiência de brincadeira na escola de educação infantil:

A escola onde eu estudei era perto de casa. Então tinha uma área verde que era maravilhosa. Lembro que tinha o parque de areia, tinha os pés de amora, então eu lembro de muita coisa de lá... do barranco. A gente descia o barranco com uniforme, direto vinha para casa com ele rasgado (risos), mas não tinha problema. E as professoras me deixavam muito livre. Lembro que tinha uma época que ela colocou até uma cordinha, e a gente descia, de escalada o barranco. E brinquei muito, muito, subi muito em árvore na escola. E tinha também muita brincadeira com bola. Lembro que elas davam muita brincadeira de cantiga mesmo, como: Batata quente, a gente brincava muito queimada também... então tinha muita brincadeira assim, raiz mesmo, daquela época, né? Era muito bom!

Para Saviani (2012, p. 61), “a escola é espaço de apropriação de múltiplos elementos culturais, a vivência da cultura nas suas múltiplas manifestações”. Neste sentido, a brincadeira também constitui o contexto cultural daquela comunidade escolar e, através dela, as crianças poderão ampliar esse seu repertório. Contudo, Saviani (2012, p. 61), ao falar da escola, continua afirmando que “não se pode ignorar que esse é um espaço limitado, na medida em que não tem condições de permitir o acesso de tudo o que foi acumulado”. Dessa forma, os excertos apresentados pelas professoras, ao se recordarem das brincadeiras nos ambientes domésticos, também são de grande valia para a sua constituição humana.

O indicador *A influência das formações continuadas nas brincadeiras escolares* nos leva a refletir sobre como e o quanto estas vivências profissionais se entrelaçam nesta constituição do ser professor, estando presentes em sua prática diária. A fala das professoras nos mostram como as formações continuadas não são direcionadas para um único referencial teórico. Elas relatam que tiveram (têm) experiências formativas diversas na rede, como a Reggio Emilia, as brincadeiras com cenários e os cantinhos (formação do PROEPRE). Mas, também relatam a formação a partir das trocas com os colegas e a formação nos HTPCs dentro das Unidades Escolares, o que dificulta, muitas vezes, a compreensão do caminho a ser percorrido com a brincadeira para o desenvolvimento da criança.

Oliveira e Padilha (2015, p. 31) destacam “a necessidade de se ampliar a abordagem da brincadeira nas práticas educativas nos cursos de formação inicial e continuada dos professores”. Afinal, é através desse movimento formativo reflexivo que os professores poderão constituir uma concepção de criança, desenvolvimento e brincadeira.

Pode-se destacar neste mesmo indicador, pistas da compreensão das professoras acerca da temática. Pelos excertos, é possível constatar, por um lado, uma variedade de concepções trazidas pelas participantes, como o foco na interação, no desenvolvimento motor, no estímulo à criatividade, no desenvolvimento da criança e concepção de mundo, nos sentimentos (brincar para ser feliz), entre outras. Por outro lado, constata-se semelhanças, como a brincadeira sendo essencial para o desenvolvimento da criança e a importância da sua presença no segmento da educação infantil.

Essa concepção não se limita a uma importância momentânea do segmento escolar, ela reflete por toda a vida desta pessoa. Para Conti (2015), o movimento gerado pela brincadeira para o desenvolvimento infantil reverbera na vida adulta, pois, ao produzir cultura, por exemplo, o adulto está resgatando uma forma de brincar, satisfazendo seus desejos e necessidades através desse processo de criação. Por essa razão, a compreensão da brincadeira torna-se tão importante ao professor de educação infantil, por ser ele quem significará o brincar da criança no cotidiano escolar, tornando-se produto e produtor de cultura em sua prática pedagógica.

Por fim, a articulação de todos os indicadores aqui apresentados deu origem a dois núcleos de significação, os quais detalharemos melhor a seguir. Para essa última etapa, segundo Aguiar e Ozella (2006, p. 231), é esperado que se trabalhe com um número reduzido de núcleos, pois “iniciamos o processo de análise e avançamos do empírico para o interpretativo, apesar de todo o procedimento ser, desde o início da entrevista, um processo construtivo/interpretativo”. Desta forma, os núcleos constituídos expressam os pontos centrais da pesquisa, revelando as determinações constitutivas dos participantes. Portanto, ao analisarmos os agrupamentos por nós estabelecidos chegamos aos núcleos de significação apresentados a seguir, no Quadro 9.

Quadro 9 – Núcleos de significação

Pré-indicadores	Indicadores	Núcleo de significação
<ul style="list-style-type: none"> ✓ O olhar do professor na brincadeira ✓ O lugar da brincadeira no ambiente escolar ✓ As pistas da compreensão da brincadeira 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A brincadeira na rotina diária ✓ O papel do professor de educação infantil ✓ Memórias da Infância 	A brincadeira está aqui! - O lugar que a brincadeira ocupa no contexto escolar.
<ul style="list-style-type: none"> ✓ O que é preciso para brincar ✓ A organização escolar ✓ A brincadeira na trajetória pessoal ✓ A brincadeira na trajetória profissional 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Os desafios encontrados no cotidiano escolar ✓ A influência das formações continuadas na concepção das brincadeiras escolares. 	Como iremos brincar? - Os desafios das professoras para implementar a brincadeira no contexto escolar.

Fonte: Dados da Pesquisadora.

A partir dessa definição de método e de seus princípios de base, estabelecendo relações com a presente investigação, entendemos que a presente análise visa compreender a singularidade das professoras participantes (micro) dentro de um determinado momento histórico-cultural (macro). Ressalta-se que as explicações para os seus dizeres levam em consideração as condições concretas de suas trajetórias de vida pessoal e profissional.

Por essa razão, apresentaremos, na seção seguinte, as análises destes núcleos de significação, destacando que essa metodologia se inicia em um processo intranúcleo, evoluindo para um processo internúcleos, buscando, novamente, as semelhanças e contradições nesse movimento de análise das participantes da pesquisa, de forma interpretativa e explicativa. Ou seja, buscamos a essência do fenômeno pesquisado, sempre levando em consideração o contexto social, político, econômico e histórico, para que a pessoa possa ser vista em sua totalidade.

4 A BRINCADEIRA NA VISÃO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES: MODOS DE COMPREENSÃO E (IM)POSSIBILIDADES

Para esta seção, trazemos os excertos selecionados das entrevistas realizadas com as seis professoras, após todo o processo de análise para a constituição dos núcleos de significação, conforme descrito na seção anterior. Diante disso, apresentamos a seguir os núcleos de significação:

- a) A brincadeira está aqui! – O lugar que a brincadeira ocupa no contexto escolar.
- b) Como iremos brincar? – Os desafios das professoras para implementar a brincadeira no contexto escolar.

No processo de análise, foi possível destacar como a brincadeira está presente no ambiente escolar, a compreensão das professoras sobre o seu papel, o panorama do contexto educacional no qual as docentes estão inseridas, que, muitas vezes, as levam a não conseguir trabalhar a brincadeira da forma que planejam, e a visão neoliberal que permeia as prescrições curriculares (BNCC), presente na educação infantil, que apresenta a brincadeira ora como momento recreativo, ora como instrumento para a apropriação de conteúdos pelas crianças, compreendendo, muitas vezes, que a criança tem o brincar como uma ação inata.

Os núcleos foram estabelecidos pensando na dialética existente no cotidiano escolar, ou seja, revelando, por meio da análise das narrativas das professoras, as condições e contradições da escola para efetivar as propostas envolvendo a brincadeira. Seria incoerente e até mesmo injusto se os resultados afirmassem que a brincadeira não se faz presente no cotidiano escolar das entrevistadas. Em contrapartida, também estaríamos negligenciando o campo da pesquisa se não apontássemos os desafios enfrentados pelas educadoras e o caminho que é preciso percorrer diante desta temática nuclear da educação infantil.

Iniciamos esta seção apresentando o núcleo: *A brincadeira está aqui! - O lugar que a brincadeira ocupa no contexto escolar*. Na sequência, apresentamos o núcleo: *Como iremos brincar? - Os desafios das professoras para implementar a brincadeira no contexto escolar*. No movimento analítico desses núcleos, embasamo-nos nos estudos da teoria histórico-cultural, principalmente em textos do próprio Vigotski, como: *Imaginação e criação na infância* (2018a); “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança” (2008); *Obras Escogidas - Tomo III e IV* (1995/1996); *A construção do pensamento e da linguagem* (2009); *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia* (2018b).

Mas também nos apoiamos em autores da atualidade, que embasam seus estudos nesta teoria, com o olhar voltado para a infância e o ambiente escolar, como: “A brincadeira de faz de conta e a infância” (Prestes, 2016); “Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar” (Pinto; Góes, 2006); “O real e o imaginário no faz-de-conta: questões sobre o brincar no contexto da pré-escola” (Rocha, 1997); *Educação infantil versus educação escolar? Entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula* (Arce; Jacomeli, 2012); “A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil” (Pasqualini, 2009), além dos trabalhos apresentados na nossa revisão bibliográfica, como: “Apropriação de conceitos matemáticos na educação infantil à luz da teoria histórico-cultural: entre o falar, o viver e o brincar” (Miranda, 2021); “O papel da intervenção pedagógica nas brincadeiras de papéis sociais para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar” (Oliveira, 2020); “Brincadeira como princípio orientador na organização do trabalho pedagógico na educação infantil” (Gnoatto, 2020), entre outros.

4.1 A brincadeira está aqui! - O lugar que a brincadeira ocupa no contexto escolar

O tema da brincadeira vem sendo trabalhado há muitos anos pelos estudiosos da área da educação (Arce; Jacomeli, 2012; Góes, 2000; Miranda, 2021; Rocha, 1997, 2005; entre outros) e, com isso, a compreensão do docente, principalmente da educação infantil, sobre a temática e seu papel nesse processo, buscar estar se reelaborando constantemente, transitando entre as novas práticas pedagógicas e o enraizamento das práticas tradicionais escolares, tornando-se esse um assunto que sempre aparece nas discussões do ambiente escolar, nas formações continuadas e nas pesquisas acadêmicas. Para Queiroz, Maciel e Branco (2006, p. 177),

O tema da brincadeira vem sendo bastante pesquisado desde o século XVIII em suas diferentes vertentes. Apesar disso, percebem-se, ainda, lacunas de conhecimentos sobre o conceito e os processos envolvidos na brincadeira. A maior preocupação, no entanto, não deve ser estabelecer um conceito universal e fechado sobre a atividade do brincar, mas ampliar as pesquisas, buscando preencher as lacunas existentes e, paralelamente, subsidiar os docentes e interessados no assunto para que possam realizar práticas educativas mais interessantes.

Podemos constatar que isso se deve pela amplitude de concepções existentes sobre a temática, trazendo ao profissional da educação uma diversidade de caminhos para se compreender o desenvolvimento infantil e o papel da brincadeira nesse processo, como é apresentado por Kishimoto (1998) no livro *O brincar e suas teorias*, no qual a brincadeira é abordada por diferentes vertentes psicológicas de compreensão do desenvolvimento humano. Diante disso, este primeiro núcleo de análise tem por objetivo identificar, através dos excertos extraídos das entrevistas, o lugar que a brincadeira tem ocupado no contexto escolar atual.

A seção inicia-se revelando que a brincadeira se mostra presente no cotidiano escolar, de acordo com as narrativas de todas as professoras entrevistadas. Elas afirmam acreditar na importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil e apresentam como a brincadeira faz parte da rotina diária, como também do currículo escolar no qual se baseiam. Esta é uma evolução significativa ocorrida nas últimas décadas, em que pesquisas e documentos norteadores apresentavam outros cenários para a brincadeira no ambiente escolar, contudo, sabe-se que ainda há muitos desafios a serem enfrentados (Oliveira; Padilha, 2015).

Amy (professora de crianças de 5 anos), ao explicar sobre sua compreensão do papel da brincadeira, relata: “*A brincadeira é importante para desenvolver o motor, o cognitivo, as relações sociais da criança...*”. Em sua narrativa, a professora considera a brincadeira importante para o desenvolvimento infantil, porém, sua fala é pontual sobre o assunto, não havendo uma explicação mais detalhada sobre as razões para a afirmação e apresentando uma visão mais genérica, na qual não se refere a uma abordagem teórica específica para se embasar.

Sobre isso, Smolka e Laplane (1994, p. 79) refletem que, na complexidade da dinâmica da sala de aula, as práticas de um professor não estão necessariamente articuladas com um referencial teórico; segundo elas, “a prática não é transparente nem homogênea”. Entretanto, as autoras ressaltam que os professores podem ser articuladores da teoria e prática, na medida em que suas ações têm objetivos definidos e, muitas vezes, são sustentadas por conhecimentos e pressupostos teóricos.

Dito isso, Amy é assertiva sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento, ainda que não possamos definir se sua afirmação parte de concepções mais tradicionais da psicologia da educação (como a teoria comportamental) ou das consideradas mais inovadoras (como as ideias construtivistas piagetianas), teorias essas que compreendem o desenvolvimento da criança como independente das mediações semióticas que estabelecem com o meio. Ou, se sua fala está sustentada em um olhar histórico-cultural, que considera a inter-relação entre as linhas biológica e cultural no processo de desenvolvimento e que compreende o desenvolvimento como fruto da aprendizagem e das relações de ensino significativas (Vygotski, 1995), ou se ainda sua fala parte e reflete o senso comum presente no segmento da educação infantil, no qual a importância da brincadeira é um *slogan* pronto proferido pelos profissionais da área.

Em outro excerto de entrevista, é possível observar relatos das professoras sobre a presença da brincadeira no cotidiano da educação infantil. A fala de Heloísa (professora de crianças de 3 a 4 anos) apresenta como normalmente é estruturada a rotina no segmento:

[...] Porque brincadeiras eu faço todos os dias. Então tem as dirigidas e tem as livres, tem o faz de conta... Então tem aquelas mais assim... as atividades propostas digamos assim. Então hoje vai ser a pintura... Então, eu tenho esse momento também. Depois já vamos para atividades mais livres, que é a brincadeira... As brincadeiras livres, eu coloco, por exemplo, às vezes, o faz de conta, né? Que a gente sabe que eles vão além, eles vão dar mais, mas tem a proposta do faz de conta que eu coloco, mas eles vão ficar livres, brincando, enfim, né? Mas, às vezes, eu coloco um faz de conta só com materiais eletrônicos. Então daí já não fica mais tão livre?

Notamos uma oscilação na compreensão do papel da brincadeira, ora sendo percebida como inata à criança, não necessitando de mediação pedagógica do adulto, como nas brincadeiras de faz de conta, ora como uma prática que deve envolver aprendizagem de conteúdos. Tal dicotomia nos traz evidências de que as professoras parecem desconsiderar o seu papel na brincadeira livre para promover nas crianças o desenvolvimento da função psicológica superior da imaginação (Vigotski, 2018a). Ao relacionarem as brincadeiras com as aprendizagens, as professoras intervêm pontualmente, a fim de contemplar o objetivo planejado, demonstrando práticas de uma rotina padronizada ainda presente, com foco na escolarização do brincar (Arce; Jacomeli, 2012), no qual a brincadeira apresenta um papel lúdico instrumentalizador em que a docente utiliza de materiais para a indução de temáticas e construção de conceitos como números e letras (dispositivos eletrônicos), focando mais uma vez em contemplar os objetivos propostos pelo currículo e, conseqüentemente, pela BNCC.

Ressaltamos que não intencionamos julgar o trabalho das docentes, mas por meio das análises aqui apresentadas, podemos refletir acerca das práticas escolares na educação infantil e como elas são orientadas pelas diretrizes curriculares e, também, pela pulverização de teorias pedagógicas que circulam nas formações de professores, tanto inicial como continuada.

Diante disso, as análises dos excertos das entrevistas, neste primeiro núcleo de significação, focalizam dois momentos da rotina citados com bastante frequência pelas professoras em suas narrativas: *a brincadeira dirigida*, que se mostra como instrumento de aprendizagem de conceitos a serem adquiridos nesta etapa escolar, e *a brincadeira livre*, na qual se pode observar o jogo de faz de conta.

Segundo a professora Heloísa, as atividades diárias envolvem a brincadeira no cotidiano escolar, organizando-se entre as denominadas livres e as ditas dirigidas. A professora compreende e reforça a importância da brincadeira no cotidiano escolar, porém, a brincadeira livre e o faz de conta são compreendidos como não sendo “atividades propostas”, e o faz de conta aparecesse neste cenário quase como sinônimo de uma atividade livre, que não demandam intervenção para além da organização e resolução de conflitos, pois, conforme ela salienta, nesses momentos, *as crianças irão ficar livres*. Ao mesmo tempo, ela reflete que, ao inserir materiais específicos, como os eletrônicos, por exemplo, a brincadeira torna-se dirigida, pois agora há um determinado objetivo com a proposta, planejado previamente.

Em contrapartida, quando a brincadeira é livre, percebe-se que o entendimento das docentes é voltado para uma observação do momento com foco nas resoluções de conflitos, compreendendo, nestes casos, que a intencionalidade pedagógica se concentra no objetivo da convivência, como é abordado também por Ana Júlia (professora de crianças de 2 a 3 anos): “[...] *Tem também a criança que vem falar ‘Ai, pô, ele não quer brincar comigo...’ . E eu vou lá, intervenho, falo: ‘Deixa-o brincar junto...’ . Eu só interfiro quando tem necessidade, senão eu os deixo brincarem mais livres...”*.

A criança tem a necessidade da mediação do adulto no processo brincante muito maior do que a narrada pela professora Ana Júlia. Para além dos conflitos de ordem social, é necessário que o adulto a auxilie nesta transição de seu processo perceptivo do objeto a um processo imaginativo, no qual possa surgir a função criadora. Isso porque, para Abreu *et al.* (2023, p. 14) “a regra que se experimenta na brincadeira é diferente daquelas de caráter normativo-impositivo que advém dos adultos, pois são determinadas pela própria ação, com o objetivo de coerência ao que é encenado”.

Nesta dinâmica, o olhar atento e a sua presença brincante nesse momento de brincadeira se faz necessária para a compreensão do contexto no qual a fala da criança está inserida e para promover possibilidades de desenvolvimento para além do diálogo na resolução de conflitos. Dito isso, o presente estudo compreende que o meio é fonte dessa interação e significação dada pela criança à brincadeira. Diante disso, mesmo quando a brincadeira é dita como livre, é necessário que a professora participe para além das demandas de resolução de conflito e de incentivo ao convívio social, sendo de extrema importância que ela busque estratégias que favoreçam a criança na ampliação de seu repertório cultural na brincadeira e, com isso, promovam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, trazendo para o momento desafios e/ou objetos à brincadeira que contribuam para o movimento de romper com os padrões exercidos por aqueles papéis sociais e promovendo, assim, uma imaginação criadora (Arce; Baldan, 2013).

Para esclarecermos melhor a questão das brincadeiras livres e dirigidas trazidas pelas docentes, apresentamos um trecho do currículo municipal que descreve o que a Rede Municipal de Educação de Itatiba compreende como *brincadeiras livres*, visto que este é o documento norteador do trabalho educacional, e destaca o papel da brincadeira no ambiente escolar:

As diferentes propostas planejadas pelo professor nos diversos momentos da rotina devem constituir experiências para as crianças, ou seja, que sejam significativas e transformem o que sabem, gerando conhecimentos e aprendizagens [...] Destacamos algumas: a) Atividades de livre escolha: dentre as atividades de livre escolha destacamos: Atividade diversificada ou “cantinhos”: é preciso pensar em experiências para as crianças nas quais elas possam exercer a sua autonomia; [...] Atividade independente: A atividade independente também se encaixa nesse momento; nela as crianças podem brincar com tudo aquilo que lhe chama atenção e está disponível na classe, ao seu alcance, escolhendo as atividades que queiram realizar. Essas atividades devem ser programadas diariamente, *cabendo ao professor proporcionar o espaço e tempos adequados para as crianças explorarem livremente o ambiente e as atividades livremente escolhidas, sempre com o olhar atento do adulto que deverá integrar-se ao grupo e intervir se necessário.* [...] Parque: o parque merece uma atenção especial, pois é um espaço privilegiado para as crianças vivenciarem diferentes tipos de brincadeiras onde o *faz de conta impera* e onde é possível desenvolver muitas habilidades e competências no plano das interações e do desenvolvimento corporal e intelectual das crianças (Itatiba, 2020, p. 30-32, grifos nossos).

Na análise do documento, observamos a denominação apresentada pelas professoras durante as entrevistas, contudo, ao destacar o papel do professor na “atividade independente”, por exemplo, que é uma atividade considerada livre, o documento reforça a importância de se planejar esse momento, bem como do professor mediá-lo e interagir com as crianças. Todavia, o que também constatamos nas falas das professoras é que os momentos de brincadeiras livres são aproveitados para o cumprimento de outras demandas com as crianças, tais como: trocas de fralda, escovação, recepção e entrega das crianças às famílias, principalmente para as salas de crianças de 0 a 3 anos, como revela Heloísa (professora de crianças de 3 a 4 anos) em sua fala:

*Hora que eles chegam, por exemplo, eu faço diferente das meninas do outro maternal II. Elas, assim que fecha o portão, fazem a parte da rodinha, chamada, história no começo, eu já faço depois do lanche, porque como eles chegam a partir das 6h30 até por volta das 7h30, e **a gente precisa ficar recebendo e sempre tem aquele que chega atrasado, eu deixo esse tempo para eles brincarem livremente, interagindo ou no solário ou na sala, então deixo até umas 8 horas.** Quando dá umas 7h55 a gente já começa a se organizar, falar para todo mundo guardar, para irmos para o café, e só depois começo minha rotina.*

As professoras apresentam a brincadeira livre como sendo uma das estratégias possíveis para cumprirem as demandas da rotina diária. Cabe ressaltar que isso não quer dizer que elas veem essa estratégia como a melhor possibilidade, como podemos notar na fala da professora Ana Júlia (professora de crianças de 2 a 3 anos):

*Tem criança também que fica mexendo no armário, você tem que trazer de volta para as peças, explicar como montar, tem que mostrar como brinca, porque tem criança que não quer, explica que é hora daquele brinquedo, para ele entender que tem rotina também, mas **eu não sei se eu estou fazendo certo, porque é o que eu tenho de momento. É o que a gente costuma fazer, como a gente não sabe se é esse o caminho, a gente tem que continuar achando novos caminhos pensando qual o meu papel.***

Os dizeres da docente refletem sua aflição e dúvida sobre os modos como está desenvolvendo seu trabalho. A fala da professora revela suas ações com as crianças: trazer a criança para a atividade, explicar, mostrar. Estes são gestos da professora que revelam sua responsabilidade educativa.

Isso nos leva a refletir sobre o papel do professor nas relações de ensino e o quanto o meio é importante para o desenvolvimento da criança, pois, como explica Vigotski (2018b), não é o meio em si que promove o desenvolvimento, mas os modos como a criança se relaciona com esse meio. Deste modo, na educação infantil, as ações da professora Ana Júlia são essenciais para permitir a participação da criança nas atividades, ainda que ela tenha dúvidas sobre isso.

A brincadeira também está presente em outros momentos, como no parque, em que as professoras destacam o papel da brincadeira como fonte de atividade imaginativa para a criança, porém ainda com pouca intervenção das docentes, como observamos na fala da professora Dulce (professora de crianças de 4 a 5 anos):

Ontem mesmo eu estava brincando no parque com algumas crianças. Lá, por exemplo, tem aquelas torres de subir e pendurar, aí eu mesma me penduro e fico lá brincando com eles algumas vezes e eles acham engraçado, pois não estão acostumados a ver o professor brincando no parque. [...] No parque de areia, também, eu gosto de sentar com eles e ficar brincando, fazendo bolinho, essas coisas, eles adoram. [...] mas gosto de deixá-los explorarem livremente também. Às vezes, as brincadeiras que eles utilizam nesse momento mais livre são perigosas, principalmente agora, eles estão com uma mania de brincadeira de zumbi no parque. Não sei de onde eles tiram isso, mas eles querem ficar brincando de zumbi. Só que são brincadeiras que eles querem ficar pegando um no outro, um subindo no outro e aí acaba machucando, então a gente pega, conversa e inventa outro tipo de brincadeira, tipo, vamos brincar de corrida, mas sem pegar no amigo, não precisa tocar no amigo.

Em sua narrativa, por um lado, Dulce revela os seus modos de atuar com as crianças durante o momento de parque, que é considerado, conforme as prescrições curriculares da rede (Itatiba, 2020), um momento para as crianças brincarem livremente. Com base na perspectiva histórico-cultural, a ação de Dulce revela uma preocupação em participar das vivências das crianças, inclusive nestes momentos mais livres, com o intuito de favorecer o desenvolvimento delas. A professora realiza ações: ela se pendura nas torres, brinca com as crianças, senta-se com elas na areia, faz bolinhos e atua na mediação de conflitos. Por outro lado, ela se preocupa com as brincadeiras que têm um maior distanciamento do real, como quando as crianças brincam de zumbi, apresentando, neste caso, um conflito entre a cultura midiática e a cultura que a professora valoriza como importante no ambiente escolar, visto que, se a brincadeira fosse relacionada a um conto de fadas no qual não houvesse o contato físico mais abrupto, a brincadeira provavelmente poderia ter continuidade.

Para Vigotski (2018a), a função imaginativa se desenvolve nas crianças com base nas experiências vividas por elas. A atividade criadora da imaginação está diretamente relacionada com a riqueza e diversidade de experiências. Não sabemos, pelos dizeres de Dulce, como as crianças criam a brincadeira de zumbi (histórias que ouviram, desenhos que assistiram), mas nos chama a atenção seu relato sobre suas ações com a intenção de interromper a brincadeira — conversar, inventar outra brincadeira — com a única preocupação de que as crianças não se machuquem, no entanto, nesta situação de brincar de zumbi há um descolamento das crianças das situações concretas para um mundo mais imaginário.

Sobre isso, Rocha (1994) salienta que, no desenvolvimento da criança, a palavra passa a sustentar a criação imaginária, sem precisar de apoios concretos para compor a cena lúdica. A autora afirma que, pela linguagem, a criança cria objetos ausentes, como no caso do zumbi, e isso revela a importância da brincadeira para o desenvolvimento. Todavia, neste caso, parece que Dulce não percebe isso e cabe a nós destacar que a mediação do adulto precisa ocorrer dentro do campo simbólico da criança, desta forma, ela poderá buscar novas possibilidades de brincar.

Ainda com base na teoria histórico-cultural, essa compreensão da brincadeira imaginativa deve ser observada com atenção e pode ser mais bem explorada pelas professoras; isso porque, para Vigotski (2008, p. 35), “é incorreto imaginar que a brincadeira é uma atividade sem objetivo. Ela é uma atividade da criança com objetivo”. A brincadeira, portanto, não é inata, a criança não nasce sabendo brincar, mas aprende a brincar nas interações sociais, por isso, o meio é fonte de desenvolvimento em todas as situações de brincadeiras.

Observamos uma intencionalidade pedagógica no faz de conta das crianças na fala de Milena (professora de crianças de 2 a 3 anos): *“Geralmente eu gosto muito de brincar com eles. Brincar de fazer de conta, sabe. Ali eles vêm com a panelinha, dá na minha boca, eles vêm assim: - Ai, prô, eu fiz macarrão, ou então brincam no telefone: - Alô, prô, quem tá aí? - Então, eu geralmente gosto de brincar com eles”*.

Ao relatar seu desejo de interação no faz de conta, Milena apresenta uma intencionalidade pedagógica que é de grande valia para a formação da função imaginativa das crianças, pois, como já vimos, a brincadeira não é uma atividade inata à criança. Diante disso, é o meio social e cultural que trará a ela essa significação e ampliação de repertório a partir de suas interações e significações neste movimento da brincadeira.

Além disso, Vigotski (2018a, p. 46) afirma que

a experiência da criança é bem mais pobre do que a do adulto. Sabemos ainda, que seus interesses são bem mais simples, mais elementares, mais pobres; finalmente suas relações com o meio também não possuem a complexidade, a sutileza e a multiplicidade que distinguem o comportamento do homem adulto, que são fatores importantíssimos na definição da atividade da imaginação.

Ou seja, a cada idade a criança desenvolve de forma central funções psíquicas diferentes (Vygotski, 1995), contudo, não descartando as demais que se encontram em constante desenvolvimento, porém de forma periférica. Por isso, a professora precisa estar constantemente atenta às necessidades apresentadas por elas na atividade do brincar, a qual já destacamos que precisa ter papel principal na educação infantil desde os anos iniciais (0 a 1 ano) até os anos finais (5 anos).

Para Vygotski (2018b, p. 75), “cada idade tem o seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que, quando tomado no sentido de algo puramente externo, se modifica na passagem de uma idade para a outra”. Em outros termos, essa atenção da professora ao planejar suas propostas deve levar em consideração o que Vygotski (1996) chamou de idade pedológica, visto que, pelas narrativas das professoras Milena (professora de crianças de 2 a 3 anos) e Dulce (professora de crianças de 4 a 5 anos), por exemplo, é possível observar diferenças nos modos de brincar das crianças e essas diferenças exigem do professor diferentes estratégias para promover um ambiente brincante favorável ao desenvolvimento infantil.

A situação social de desenvolvimento da criança de 2 a 3 anos é diferente da situação da criança de 4 a 5 anos. No caso da criança menor, o brincar é muito mais voltado ao concreto e para a função da percepção e a criança precisa do outro para auxiliá-la a se deslocar do imediato para campos mais simbólicos/abstratos. Por isso, o sentar para comer o macarrão, como Milena relata, é tão importante, pois, através desta ação, a professora pode ampliar o repertório imaginativo, cultural e de linguagem da criança, favorecendo, aos poucos, a mudança de uma atividade reprodutora de uma situação simbólica para uma atividade criadora. Como se pode ver também no relato de Dulce, quando apresenta, em sua narrativa do parque, um brincar imaginário mais evoluído, no qual as crianças utilizam-se de personagens fantasiosos para compor o cenário de suas brincadeiras e pouco se amparam em objetos concretos para que essa brincadeira ocorra. Todavia, pelo relato não é possível afirmar se a professora percebe essa ação como fonte de desenvolvimento psíquico. Para Vygotski (1996, p. 268, tradução nossa),

vemos, portanto, que a criança, usando a imitação, pode fazer na esfera intelectual muito mais do que pode fazer em sua própria atividade. Vemos em si mesmo que sua capacidade de imitar operações intelectuais não é ilimitada,

mas se modifica com estrita regularidade em consonância com o curso de seu desenvolvimento mental, de modo que em cada estágio etário existe para a criança uma certa zona de imitação intelectual relacionada ao nível real de desenvolvimento da criança.²⁸

Por isso, os momentos de brincadeiras de faz de conta nos diferentes espaços escolares devem ser observados e planejados diante das possibilidades de desenvolvimento da criança, atentando-se às suas necessidades e, conseqüentemente, às neoformações que serão desenvolvidas nesta idade pedológica. Diante disso, as narrativas apresentadas destacam que a brincadeira se torna diferente no decorrer da infância se o meio for propício para esse desenvolvimento. Ao refletir acerca das narrativas trazidas neste estudo, não é possível afirmar que as docentes têm claro esses conceitos, clareza esta que traria outras possibilidades de se planejar propostas condizentes à zona de desenvolvimento proximal das crianças e que favoreçam o desenvolvimento de neoformações.

Em contrapartida às propostas descritas acima pelas docentes, Milena revela outro momento muito comum da rotina na educação infantil da rede, no qual a brincadeira está presente para todas as professoras entrevistadas, os chamados cantinhos. Milena (professora de crianças de 2 a 3 anos) relata que:

“[...] Nos cantinhos eu sempre coloco quatro brinquedos, um em cada mesinha e dois no chão. Eu fico sempre explicando para eles, olha, não pode misturar, vamos brincar aqui com esse, aqui vai montar o castelo, aqui a gente vai desenhar na lousinha, aqui a gente vai brincar o salão de beleza... Tento sempre ficar e focar nisso para eles não se misturem, conversando até terem a noção do cantinho”.

A narrativa da professora nos leva a refletir sobre o papel social da escola que, muitas vezes, traz um movimento de obediência e reprodução na brincadeira muito maior do que o favorecimento de um ambiente que promova a criação (Vigotski, 2018a).

As duas falas de Milena nos mostram também a dualidade vivida pela professora que apresenta o faz de conta em sua rotina e diz gostar de brincar com as crianças. Apesar de não detalhar como brinca, propõe deslocamentos e intervenções, apresentando apenas a dificuldade em conseguir estar presente na brincadeira como desejaria. Em contrapartida, quando relata sobre os cantinhos, proposta-chave no currículo do município, como um dos efeitos da

²⁸ Vemos, pues, que el niño, valiéndose de la imitación, puede hacer mucho más en la esfera intelectual que en su propia actividad. Vemos en nosotros mismos que su capacidad para imitar operaciones intelectuales no es ilimitada, sino que cambia con estricta regularidad de acuerdo con el curso de su desarrollo mental, de modo que en cada etapa de edad existe para el niño una determinada zona de imitación intelectual relacionada con su nivel real de desarrollo.

formação do PROEPRE na década de 90, que ainda repercute na rede, a preocupação maior da docente é com a organização do espaço da brincadeira e dos materiais, não trazendo consigo a preocupação com um brincar em que a criança possa ter um processo criador.

Schlindwein, Mielléo e Souza (2024, p. 317-318) afirmam que

é possível compreender a ação pedagógica na escola como uma prática social, criadora e viva, pois o professor pode se tornar aquele que provoca situações em que as crianças possam se inspirar, nas diferentes situações vivenciadas na escola. Observar, planejar e avaliar as ações pedagógicas são atividades fundamentais para o exercício da docência.

Ao pensar neste papel social da escola e, conseqüentemente, no movimento de apresentação das diferentes estratégias proporcionadas em sala de aula para que a brincadeira ocorra, Tereza (professora de crianças de 4 anos) descreve como aplica a proposta com os contextos investigativos, conceito trazido nas formações atuais da rede, baseada nos estudos de Reggio Emilia:

“[...] Eles gostam disso e eu aproveito e monto os contextos, crio os cenários... O ano passado eu estava trabalhando as histórias (contos), então comprei bonecas de pano, fiz a bruxa, o João e a Maria, fiz também a casinha de doce, os personagens e levei para a sala. Nossa, você precisa ver que legal, eles brincaram tanto... Eu podia deixar umas duas semanas lá a mesma proposta que eles não cansam, sabe? Então vi o interesse e lembrei que tinha uma Branca de neve em casa, trouxe e eles montavam a casa para ela e desmontavam... Depois, tive a ideia de montar o cenário da Pequena Sereia também, eu tinha duas Barbies em casa, eu fiz a cauda e comprei um saco de bolinhas de isopor bem pequenas e fiz de conta que elas eram a água, peguei casca do coco seca e fiz a pedra, e assim fui montando todo o cenário, sabe? Lembro que uma aluna foi para a praia e trouxe conchinhas para mim, para completarmos o cenário... Eles pegavam e faziam de conta que jogavam água na sereia... Mas você vê que é brincadeira mesmo... Você vê que eles brincam muito mais gostoso do que se eu pôr apenas umas bonecas na mesinha, ou só pecinhas de encaixe... Eles brincam também nestas propostas, mas quando eles estão cada um com o seu personagem ou objeto que escolheu e já sabem o que querem fazer, eles brincam muito mais, é diferente... Então, agora, se eu coloco os carrinhos para brincar, já coloco logo com as rampas de madeira, umas caixas, pedras, e eles criam cada coisa, cada cenário... Tem uma estante que a gente guarda as coisas na sala e eles encaixam essas madeiras na estante, equilibram nas caixas para fazer ruas retas, morros, para as pistas terem diferentes desafios para o carrinho andar... Eles fazem cada coisa, eles têm cada ideia que a gente, em outro momento, iria xingar, dizendo que estão fazendo muita bagunça, que não é para mexer ali, né? A gente precisa mudar o olhar e deixar eles mexerem em outras coisas também, desenvolver essa imaginação deles, né?”

Abreu *et al.* (2023, p. 20) argumentam que as experiências lúdicas são primordiais na educação infantil, por isso, é fundamental “propor cenários e temas lúdicos, operando, de forma cada vez mais complexa, com a substituição de objetos, enriquecendo e trazendo vitalidade à brincadeira”. Assim, como revela Tereza em sua narrativa, torna-se um caminho para o desenvolvimento de neoformações das crianças em idade pré-escolar.

Para as propostas de livre escolha, o documento municipal que norteia o trabalho docente reforça ao professor que “é importante ressaltar que esse momento, carregado de intencionalidade pedagógica, precisa ser bem planejado, desde a organização do ambiente perpassando pelas propostas a serem oferecidas bem como as intervenções que o professor fará” (Itatiba, 2020, p. 31). Em outras palavras, mesmo as propostas de livre escolha devem ser planejadas e mediadas pelo professor, o que pode ser claramente observado no relato de Tereza.

Esse olhar atento de Tereza pode ser entendido como um indicador de compreensão do seu papel de professora no processo de desenvolvimento da criança. Tereza, ao descrever sua intencionalidade na organização do espaço, como também suas intervenções durante a proposta, remete-nos às ideias de Vigotski sobre como o meio favorece o desenvolvimento psíquico das crianças, auxiliando-as na elaboração de suas neoformações (Vygotski, 1995).

Para Vigotski (2018a), a imaginação é a função psíquica central nesta idade, com isso, propostas que trabalhem com a intencionalidade criadora têm grande valia neste processo. A criança busca, através do ato imaginativo, compreender não só o mundo em que vive, mas também “transitar por universos que não pode explorar diretamente” (Silva; Costa; Abreu, 2015, p. 113).

Abreu *et al.* (2023, p. 16) expõem que “a brincadeira é, portanto, marcada sem roteiros pré-definidos, o que possibilita que, na ação do momento, o enredo se transforme e se flexibilize, trazendo fluidez à dinâmica lúdica representada”. Partindo da análise deste excerto, é possível ter claro como a brincadeira não é inata à criança e como o meio tem papel fundamental para o surgimento da função criadora, que não se restringe apenas ao ato imaginativo na brincadeira de faz de conta, mas adquire diferentes facetas dentro dos diferentes processos simbólicos constituídos durante o desenvolvimento humano, como o desenhar, o brincar, o narrar, o escrever, entre outros (Silva; Costa; Abreu, 2015).

O presente núcleo de significação teve por objetivo apresentar os espaços que a brincadeira ocupa no ambiente escolar. Partindo da análise dos excertos, foi possível observar que a brincadeira tem seu espaço no planejamento diário das professoras de educação infantil, seja no espaço para as brincadeiras de faz de conta, ou das brincadeiras denominadas livres e dirigidas. Todavia, nota-se que as professoras acabam não tendo clareza conceitual do seu papel nas brincadeiras livres. Ressaltamos que, embora elas tenham ações e mediações nas propostas, estas parecem ficar circunscritas às questões imediatas de organização espacial e de resolução de conflitos. A presente reflexão nos leva ao questionamento: as professoras compreendem o papel da brincadeira para o desenvolvimento infantil?

É possível notar que as professoras buscam estratégias para modificar a prática como forma de romper com ações mecanizadas e descontextualizadas ainda presentes no ambiente escolar, contudo, estas mesmas professoras estão imersas em um sistema educacional e em uma sociedade que apresenta a elas diversos desafios cotidianos que interferem diretamente na qualidade do seu trabalho em sala de aula. Para esses desafios, elaboramos o próximo núcleo de significação, no qual refletiremos dentro de um contexto histórico e social em que a prática pedagógica das docentes entrevistadas está inserida.

4.2 Como iremos brincar? - Os desafios das professoras para implementar a brincadeira no contexto escolar

Neste segundo núcleo de significação, analisamos as falas das professoras sobre os desafios para trabalhar a brincadeira no cotidiano escolar, considerando, de forma sistemática, o contexto político, social e educacional em que as participantes estão inseridas. Ao analisarmos esses excertos, temos como base todo o contexto sócio-histórico, que nos auxilia na interpretação dos motivos pelos quais cada professora apresenta um entendimento sobre o papel da brincadeira de forma singular diante dos desafios enfrentados por elas no trabalho diário.

Fundamentamos a análise nos textos de Vigotski (2018a, 2018b, 1995), Rocha (1997, 2005), além dos estudos de: Miranda (2021), Smolka (2002), Santos (2022), Silva, Costa e Abreu (2015), Oliveira e Padilha (2015), dentre outros. O objetivo deste segundo núcleo de significação é destacar os desafios diários apresentados pelas professoras para que a brincadeira ocorra no ambiente escolar, dentre eles: a falta de estrutura, materiais, profissionais, o número de crianças em sala, a cobrança do sistema educacional por cumprimento de metas, como a de alfabetização ao final do segmento, a diversidade de concepções das propostas formativas e dos documentos norteadores etc.

Para isso, iniciamos apresentando a fala de Milena (professora de crianças de 2 a 3 anos), que revela:

*[...] Então, eu geralmente gosto de brincar com eles. Só que depende do dia, que é o que eu falei, **quando eles estão muito agitados, eu não consigo brincar porque assim eu tenho que ficar ali apartando conflito o tempo inteiro**. E com isso, eu fico frustrada algumas vezes, porque eles vêm e falam: “Ai, prô, eu fiz macarrão...”, e eu vou tentar interagir, mas já **tenho que sair correndo para resolver um conflito em outro cantinho, porque estou sozinha com 18 crianças**. Eu não consigo nem comer o macarrão na brincadeira, porque eu **tenho que sair correndo para apartar uma briga ou uma mordida**... Eu tento voltar para o foco da brincadeira, mas logo tenho que sair para apartar uma briga. Então, em alguns momentos eu me sinto frustrada que eu não consigo brincar com eles como queria. Em outros, eu já consigo realizar algumas brincadeiras, participar, é isso...*

Milena relata dois problemas das escolas atuais: a falta de apoio profissional em sala e o número de crianças por sala. O problema apresentado pela professora acomete grande parte das escolas do país e afeta a rotina diretamente.

Rocha (2005) afirma que, para que haja desenvolvimento, é preciso criar situações de brincadeira, organizar cenários para que as brincadeiras possam acontecer, mas, para além disso, é preciso que o professor brinque junto com a criança, mostre a ela como se brinca. Dessa forma, a criança, pela imitação, irá compreender o mundo social em que está inserida e desenvolverá suas funções psíquicas superiores. Mas como fazer isso em uma sala numerosa? Como o meio pode ser fonte de desenvolvimento (Vigotski, 2018b), com condições precárias de trabalho?

Essa realidade se entrelaça a outro ponto possível de se observar na fala das docentes, principalmente de crianças de 4 e 5 anos, que é a preocupação com a etapa de escolarização que está por vir (ensino fundamental). Isso traz um conflito interno intenso às professoras quanto à importância da brincadeira no segmento *versus* a sistematização de conceitos a serem

adquiridos para o fechamento de um ciclo, partindo de práticas enraizadas por décadas na educação infantil.

É possível perceber isso na fala de Amy (professora de crianças de 5 anos):

*Nesta fase, a gente tem mais certinho, né? “Engessadinho”, digo, a estrutura diária mesmo. Mas eu tento variar, por exemplo, o planejamento do dia, na roda, faço de uma forma para já ser uma brincadeira. **Já a contagem dos alunos eu não vario muito, porque eu acho que como tem essa questão do número que é importante, de aprender o reconhecimento do número, a grafia, então eu acabo trabalhando bem engessado essa parte, é uma opção minha. Vamos contar os meninos, vamos contar as meninas...** A única coisa que faço é que a gente usa uma mãozinha (aquela de jogo), que eu acho que foi uma forma que chamou mais atenção. Então, isso prende a atenção deles e eles ficam doidos para pegar a mãozinha para contarem [...]. Tem também as outras propostas diárias: os cantinhos, as chamadinhas, parque, quadra, comer, lavar as mãos, essa é normalmente a rotina até a saída... Mas, fazemos conforme dá também, porque tem dia que não dá tempo de terminar. [...] No cantinho, por exemplo, eu estendo muitas vezes o tempo, porque é ali a brincadeira. Então, eles já falam: “- Ah, prô, já acabou!” E eu falo: - **Gente eu já deixei meia hora, 40 minutos, já está bom né? Senão atrasa as outras coisas...***

A fala de Amy apresenta essa dicotomia, muito presente nos anos finais da educação infantil, entre compreendê-la como etapa de ensino, na qual a brincadeira é a atividade principal da criança, e como etapa preparatória para o ensino fundamental. Essa falta de tempo para a brincadeira é justificada pela professora pela estrutura oferecida por décadas na etapa de ensino. Miranda (2021, p. 248) afirma que:

Não é tarefa fácil superar o pensamento cartesiano e dualista que tem marcado nossos estudos ao longo de tantos séculos. De uma forma quase que atávica, carregamos embora tentemos romper com essa forma de pensar e fazer ciência. A busca pela análise do objeto em sua totalidade, mediação e contradição tem sido uma busca e uma apropriação ainda em processo.

O planejamento na educação infantil é importante e o professor precisa ter consciência dos seus objetivos e, também, conhecer o desenvolvimento da criança, a fim de propor atividades que sejam criadoras de zonas de desenvolvimento proximal. Nesta direção, na educação infantil, consideramos que as atividades necessitam ser propostas levando em consideração a atividade principal da criança, a brincadeira, para que não se tornem tarefas mecânicas e descontextualizadas.

Rocha e Ribeiro (2017, p. 254) afirmam que “a inclusão de brincadeiras no cotidiano escolar não é nada simples, requer ações que ultrapassem decisões individuais e o enfrentamento de desafios variados”. Diante disso, a angústia de Amy tem fundamento, afinal, a docente luta por essa inserção da brincadeira dentro de um sistema educacional no qual precisa “dar conta” de uma gama de propostas e conteúdos que nem sempre fazem sentido para a criança.

A professora mostra que a brincadeira, muitas vezes, tem apenas um caráter instrumentalizador, com a intencionalidade única de tornar o processo de aprendizagem de conceitos mais lúdico, como ao relatar a forma que faz o planejamento do dia ou a chamada. Oliveira e Padilha (2015) afirmam que esse olhar instrumentalizador da brincadeira precisa ser visto com grande cautela, afinal, as políticas educacionais devem ser prepositivas em relação ao desenvolvimento infantil, passando a compreender a brincadeira para além de um instrumento de auxílio ao trabalho pedagógico e a escola como espaço propício para esse desenvolvimento, rompendo com o olhar preparatório para o ensino fundamental, ainda presente neste segmento.

Falar que a brincadeira deve ter intencionalidade e estar presente pelo seu potencial lúdico, expressivo e estético, significa promover experiências que propiciem o desenvolvimento, porém não de forma mecanizada, tampouco deixando as crianças explorarem livremente sem intencionalidade; isso porque não haverá desenvolvimento se “as crianças ficam livres para brincadeiras cujo potencial para o desenvolvimento e a constituição de formas de sociabilidade e subjetividade muitas vezes não é reconhecido pelos educadores” (Oliveira; Padilha, 2015, p. 28).

Outro desafio bastante atual no cotidiano escolar apresentado pelas professoras é a matrícula de crianças com diagnóstico de deficiência na escola comum, como relata Dulce (professora de crianças de 4 a 5 anos):

As atividades dirigidas, eles gostam bastante, mas dependendo da brincadeira, a gente tem que elaborar bastante no planejar, para que eles não esperem muito. Porque além de ser uma sala que tem muitos alunos, ela tem muitos alunos de inclusão, então tem proposta que dispersa muito esses alunos também e se o aluno sai para um outro canto, por exemplo, os outros alunos também querem ir e fica difícil de prender a atenção deles e, muitas vezes, não consigo finalizar a atividade.

Heloísa (professora de crianças de 3 anos) também relata os desafios com a inclusão ao trabalhar a roda de planejamento com as crianças:

[...] você tem que fazer a atividade meio que rápido, não rápido, sem organização, mas procurar fazer de uma forma mais pontual, porque nesta idade eles dispersam muito rápido, principalmente quando se tem uma aluna autista na sala, porque a criança autista sai no meio da atividade e a gente tem que continuar a proposta, a gente não vai atrás, a gente foi orientada que não é para ir, para ficar chamando para a atividade, porque uma hora ele vai vir e sentar. E, realmente, hoje vejo que ela já vem e já senta muito mais nas propostas, uma belezinha. Mas sempre tem aquele outro aluno que quer fazer igual e então, você tem que ter aquela conversa com todo mundo: - Ah, ela saiu, mas não é assim, a cabecinha dela é diferente da de vocês... E eles falam: - Ah, mas ela não fala, prô... E eu sempre tento explicar: - Sim, ela não fala, mas ela vai aprender a falar...

A fala das professoras Dulce e Heloísa revelam suas dificuldades em propor atividades para as crianças com deficiência no ambiente escolar, já que a escola não tem oferecido os apoios necessários para garantir a inclusão escolar. Sobre essa questão, a pesquisadora Padilha reflete, em recente entrevista, que no contexto de uma sociedade capitalista, na qual a desigualdade social é perpetuada, temos um processo de avanço e retrocesso em relação às políticas públicas inclusivas, o que contribui para a falta de recursos materiais e humanos para a efetivação da inclusão escolar (Freitas; Silva; Abreu, 2024). Os estudos de Vigotski sobre a deficiência nos ajudam a refletir sobre o que seria esperado para uma educação que desse conta das especificidades das crianças:

[...] parece-me que uma mais ampla orientação até as crianças normais deve servir como ponto de partida para nossa revisão da pedagogia especial. Todo o problema é sumamente simples e claro. A ninguém ocorre sequer negar a necessidade da pedagogia especial. Não se pode afirmar que não há conhecimentos especiais para os cegos, para os surdos e os retardados mentais. Mas esses conhecimentos e esses aprendizados especiais há que subordiná-los à educação comum, à aprendizagem comum. A pedagogia especial deve ser diluída na atividade geral da criança (Vygotski, 2012, p. 65).

Orientados por essa perspectiva, Abreu *et al.* (2023, p. 19) afirmam que: “Todas as crianças – independente das suas especificidades desenvolvimentais – produzem cultura ao exercerem seu potencial criador, registrando uma assinatura singular acerca daquilo que criam e elaboram: elas deixam suas marcas”.

Para que essa transformação interpretativa ocorra é preciso, primeiramente, que a escola compreenda que não devemos olhar para a deficiência apenas como uma limitação. Vigotski (2012, p. 62) afirma que

na criança anormal notamos apenas o defeito e, por isso, nossa teoria sobre a criança e o enfoque do mesmo se limitam a constatar que existe tal porcentagem de cegueira, de surdez ou de alterações do paladar. Nos detemos nas gramas de enfermidade e não notamos os quilos de saúde. Reparamos nos pedaços de defeito e não captamos as enormes áreas, ricas de vida, que possuem as crianças com anormalidades. Estas verdades evidentes, que parecem difíceis de discutir, são radicalmente opostas ao que temos na teoria e na prática de nossa pedagogia especial.

Em virtude deste olhar para as dificuldades, muitas vezes as práticas escolares não ocorrem de maneira proveitosa para o desenvolvimento de todas as crianças. Ao pensarmos o desenvolvimento humano, com base na perspectiva histórico-cultural, retomamos aqui o conceito de que o meio é fonte de desenvolvimento humano e que “o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade” (Vigotski, 2018b, p. 90). Desta forma, estar inserido nas brincadeiras e demais propostas oferecidas pelas professoras é fundamental para todas as crianças, inclusive às diagnosticadas com alguma deficiência, pois será através destas vivências que elas desenvolverão suas funções psíquicas superiores.

Ao pensar no movimento das propostas de brincadeira oferecidas pelas professoras, Tereza (professora de crianças de 4 a 5 anos) revela ainda outra problemática vivenciada por ela, a diversidade de concepção de brincadeira trazida pelas formações continuadas que perpassam sua trajetória como docente:

[...] Agora assim, falar para você, se eu sou mais piagetiana, vigotskiana, não sei, porque eu sou uma mistura de tudo. Às vezes, conforme vamos trabalhando, vamos conhecendo mais. Nesse momento mesmo, dentro do projeto da sala, da escola, estamos “casando” essa coisa do contexto investigativo, que é montar os espaços para as crianças explorarem, dessa nova visão que estamos vendo da Reggio Emilia, só que vejo que precisa ainda de muito estudo, eu acho que estamos muito ainda no achismo, a gente acha que é assim e faz.

A professora menciona em sua narrativa um certo conhecimento sobre diferentes teóricos que abordam a questão do desenvolvimento humano e cujas ideias podem influenciar as práticas pedagógicas, como Piaget e Vigotski. Em seu movimento de reflexão sobre as práticas que já desenvolveu nos seus 36 anos de carreira, ela assume não se basear em uma só perspectiva. Conforme apresentamos na seção metodológica, Tereza vivenciou diferentes abordagens de formação continuada, o que pode influenciar seu modo de pensar sobre isso, ou seja, a alternância de formações afeta a prática diária. Todavia, sua fala nos permite inferir que as formações não são suficientes para uma real apropriação de conhecimentos, sendo necessário *muito estudo*, como ela afirma. Santos (2022) afirma que os professores precisam ter domínio teórico, pois isso revela ser um compromisso social e político com a educação.

Tereza sinaliza saber que há diferentes abordagens, mas a diversidade formativa parece dificultar uma apropriação do saber. Smolka (2002, p. 6) constata que as teorias são importantes, mas há também “um trabalho prático que se entretete e que se articula com um trabalho teórico”. É preciso valorizar as experiências trazidas pelas professoras, tornando-as produtoras, e não apenas consumidoras de conhecimento, trazendo pertencimento para o espaço escolar.

Ana Júlia (professora de crianças de 2 a 3 anos) reitera o assunto ao expressar sua angústia sobre a formação continuada:

*[...] Porque eles (formadores) levaram o brincar heurístico, por exemplo. É legal, é um conceito bacana, porém, não conseguia pôr em prática, porque não tem uma pessoa que fique na sala preparando este espaço ou que fique com as crianças para que nós façamos isso. E depois, para limpar ou organizar, a mesma coisa, então a gente não conseguia. Apesar de legal, parecia fora da nossa realidade da sala de aula, sei lá. [...] **Eu sei que eles (formadores) querem inspirar, eles querem trazer coisas novas, para expandir nossa mente, para a gente trazer propostas bacanas para as crianças, mas, infelizmente, o que trazem não é a realidade que a gente vive, porque falta material, falta gente para ajudar, tem muita criança na sala, eles são pequenos...** As vezes, até para a compra de material é difícil, o que tem não dá para a escola inteira. A escola até compra, mas são poucos, mesmo que a gente divida. Com o tempo as crianças acabam quebrando e acaba não tendo mais também. Fora que, quando a gente quer levar uma proposta bacana, a gente, muitas vezes, tem que tirar do nosso bolso, do nosso salário, pra poder fazer nossas aulas. São várias dificuldades que a gente enfrenta no dia a dia para fazer um trabalho diferenciado.*

A fala de Ana Júlia apresenta uma reflexão potente, que traz a angústia de uma professora que busca enfrentar os desafios diários do cotidiano escolar e a sua vontade de pôr em prática aquilo que as formações continuadas vêm abordando. É notório que a professora

valoriza as contribuições da formação continuada para a sua prática docente. Contudo, ela destaca, em sua fala, a importância de esses processos formativos considerarem os desafios existentes para que as propostas apresentadas ocorram efetivamente, podendo auxiliar os professores nesse processo de romper com as fragilidades existentes em busca de potencialidades nas atividades escolares.

Ademais, cabe destacar que Ana Júlia aponta os motivos do porquê, muitas vezes, os processos formativos enfrentarem resistência dos docentes, visto que estes não se sentem ouvidos e pertencentes ao processo formativo, revelando que parece haver um distanciamento entre os processos formativos e a realidade do cotidiano escolar.

A questão da formação docente é um dos grandes desafios no campo da educação. Muitas vezes, as formações não partem das reais necessidades dos professores e, deste modo, não se tornam significativas para eles. Anjos, Nacarato e Freitas (2018) discutem a problemática da formação docente continuada. Com base em Vygotski (1995), as autoras destacam que a elaboração de conhecimento dos professores precisa ser mediada pelo outro e, para isso, é necessário um espaço formativo contínuo e coerente às necessidades daquela escola que possibilite “transformação de sujeitos (professores) dentro de condições concretas, considerando-se a realidade social e cultural de seus participantes” (Anjos; Nacarato; Freitas, 2018, p. 213).

Diante disso, as professoras precisam de intervenções, em seus processos formativos, que considerem suas necessidades e realidade, com o objetivo de promover situações de reflexão em um movimento de intencionalidade, em que as docentes possam refletir sobre potencialidades e fragilidades existentes na prática do cotidiano escolar e, a partir desta reflexão, busquem novas possibilidades de (re)elaboração das propostas pedagógicas.

O presente núcleo de significação focalizou os desafios enfrentados pelas professoras para desenvolver práticas pedagógicas envolvendo a brincadeira. Destacamos pontos importantes do cotidiano destas professoras, trazendo à tona os desafios diários enfrentados e apontando que o contexto sócio-histórico afeta o planejamento e desenvolvimento de propostas pedagógicas.

Correa (2018, p. 116) afirma que o caminho para que se tenha uma educação de qualidade precisa englobar

[...] limite de alunos por sala aula, recursos materiais adequados, comprometimento com a qualidade das formações iniciais e continuada dos professores da educação infantil, valorização profissional, e constante estudo para implementação e atualização da proposta pedagógica como instrumento norteador do trabalho realizado.

Diante disso, o presente núcleo destaca os desafios apresentados pelas professoras para que a brincadeira ocorra no ambiente escolar. Além disso, revela o modo como as professoras compreendem a brincadeira: por um lado, as docentes verbalizam, em suas narrativas, diversos argumentos para a ocorrência da brincadeira, justificando sua importância. Em contrapartida, ao narrarem seu cotidiano de trabalho, essas significações dadas à brincadeira nem sempre aparecem de forma concreta em suas propostas pedagógicas, devido aos desafios aqui apresentados.

Na seção a seguir: “Afim, por que continuar a falar sobre a brincadeira depois de décadas de estudo?” temos por objetivo articular os dois núcleos aqui apresentados, em consonância com o que Aguiar e Ozella (2012) denominam *internúcleos*. Buscamos abordar as semelhanças e contradições presentes na fala dos sujeitos da pesquisa, inter-relacionando os dois núcleos analisados e revelando, de forma interpretativa, como os contextos social, político, econômico e cultural se fazem presentes na compreensão do sujeito em sua totalidade.

4.3 Afim, por que continuar a falar sobre a brincadeira após décadas de estudo?

A temática da brincadeira apresentada neste estudo não é nova e tem sido assunto de investigadores, tanto da área da educação, como da psicologia da educação. Em um primeiro momento, podemos inferir que, se o tema já está saturado nos estudos acadêmicos sobre a educação infantil, no cotidiano escolar o mesmo não aparenta ocorrer, visto que as professoras, apesar de possuírem clareza da importância da brincadeira no ambiente escolar, ainda não possuem o mesmo discernimento quando o assunto se aprofunda para a compreensão do papel da brincadeira para o desenvolvimento da criança, e atividades de brincadeira de faz de conta devem ser rotineiras neste espaço.

Contudo, ao realizarmos a revisão bibliográfica acerca do tema, já constatamos a vasta diversidade compreensiva do assunto, mesmo dentro de uma perspectiva teórica em comum, no caso a histórico-cultural. Por conseguinte, ao realizarmos o estudo empírico no movimento investigativo com as participantes da pesquisa, pudemos reafirmar esta diversidade compreensiva sobre a temática, trazendo-nos, para esta seção, o questionamento: por que ainda hoje a concepção do papel da brincadeira não parece estar clara para os professores, de forma a considerá-la em toda a sua potencialidade para o desenvolvimento psíquico da criança?

Tendo como base os estudos de Rocha (1997, 2005), Arce e Jacomeli (2012), Silva, Costa e Abreu (2015), consideramos que, apesar dos avanços nas pesquisas ao longo das décadas, é preciso ir além deste movimento de significação e romper com a visão fragmentada do conhecimento, na qual muitas vezes são ofertados aos professores, em seus processos formativos, os procedimentos de aplicabilidade de abordagens pedagógicas em destaque naquele determinado período histórico. Ou seja, as narrativas aqui presentes, levam-nos a refletir sobre a oferta do sistema educacional, a qual, muitas vezes, em suas formações docentes priorizam a aplicabilidade, fornecendo propostas prontas, roteiros de aplicação de atividades em sala e materiais a serem seguidos de acordo com uma realidade que nem sempre condiz com a realidade das redes de ensino, desconsiderando as necessidades e singularidades dos professores.

As análises do núcleo de significação **“A brincadeira está aqui! - O lugar que a brincadeira ocupa no contexto escolar”** nos permitiram constatar que a brincadeira se faz presente no ambiente escolar e que as professoras buscam, dentro de suas possibilidades e mesmo com todo o sucateamento escolar, realizar propostas que envolvam a brincadeira como meio de se desenvolver as aprendizagens da criança na educação infantil, entendendo a brincadeira como um instrumento para trabalhar as habilidades e competências estabelecidas pela BNCC. Ademais, as entrevistas apontam que a diversidade compreensiva trazida pelos documentos e formações norteadoras do trabalho docente dificultam ainda mais a clareza da concepção das professoras sobre a temática.

Isso pode ser reafirmado nas análises do núcleo de significação **“Como iremos brincar? - Os desafios das professoras para implementar a brincadeira no contexto escolar”**. Nele, as análises das entrevistas nos mostram que apesar de a temática ter avançado ao longo das décadas, e as professoras narrarem ser a brincadeira importante e presente no dia a dia da educação infantil, estas apresentam, muitas vezes, falta de compreensão fundamentada teoricamente acerca do papel da brincadeira para o desenvolvimento psíquico da criança, sendo possível observar que uma das causas recai sobre os documentos normativos. Ao refletirmos sobre este ponto, inferimos que eles não cumprem com seu objetivo de auxiliar as professoras na sua prática por não apresentarem, de forma clara, uma concepção de brincadeira, mas uma diversidade de concepções e propostas acerca da temática, criando mais obstáculos do que caminhos aos docentes, para colocarem em prática as proposições das prescrições curriculares ao padronizarem o desenvolvimento como sendo algo estático e hereditário, desconsiderando o fator histórico e social dos envolvidos.

Estudos, como os de Mota (2019) e Santos (2022), apresentam que há um caráter homogeneizador na BNCC, que define aquilo que todos devem atingir em determinado tempo, as chamadas competências e habilidades, desconsiderando, muitas vezes, as singularidades do sujeito e descartando o foco na criança do presente (Mota, 2019).

As orientações das equipes técnicas municipais e das gestoras no campo escolar oferecidas aos docentes se orientam por estes documentos e se tornam contrastantes, pois trazem em seu discurso também as formações continuadas estipuladas pelo município, seja em parcerias externas ou não, mas que por não terem um aprofundamento teórico e não seguirem uma única compreensão do papel da brincadeira para o desenvolvimento da criança, dificultando ainda mais uma prática docente coerente. Ademais, muitas formações ocorrem no âmbito de parcerias público-privadas, orientadas pela lógica dominante do sistema capitalista e materializadas em “acordos, convênios, consultorias, tecnologias educacionais e nas ofertas dos seus produtos que são comercializados entre setor público e organizações privadas na educação pública, especialmente na formação dos/das professores/as da educação básica” (Aranha; Oliveira, 2023, p. 4).

Ainda neste segundo núcleo de significação, as docentes revelam inúmeros desafios enfrentados por elas em sala de aula. Desafios estes que também são originados no contexto de políticas educacionais de natureza neoliberal, nas quais a produtividade e o cumprimento de metas têm destaque, mesmo de forma implícita, no segmento da educação infantil, o que torna a reflexão desta pesquisa sobre a concepção do papel da brincadeira, pautada na teoria histórico-cultural, um movimento de resistência (Mota, 2019).

Assim sendo, para que a escola cumpra com seu papel social, é preciso ir além das prescrições determinadas pelo sistema e da exploração de abordagens dos modismos pedagógicos. Na educação infantil, a brincadeira deve ser atividade principal e, para isso, é preciso que os professores tenham consciência do papel dessa atividade para o desenvolvimento infantil e possam propiciar momentos de brincadeira, indo além de deixar a criança brincar livremente, mas realizando intervenções intencionais sempre que necessário, criando situações imaginárias e cenários propícios para o brincar, brincando junto com as crianças etc. É preciso garantir condições efetivas para a brincadeira, que se distanciam de propostas pedagógicas pré-estruturadas por materiais ofertados facilmente pela internet, que trazem roteiros com os materiais a serem utilizados, objetivos e campos de experiências alinhados à BNCC, além de um passo a passo de como a atividade deverá acontecer.

Para se romper com esse sistema educacional padronizado em um país tão diverso como o Brasil, é preciso ressignificar o processo formativo existente, buscando estratégias para se elaborar, junto com os professores, um movimento reflexivo em relação às propostas de brincadeira e tendo um olhar crítico do papel do professor como mediador neste processo, partindo de sua realidade e necessidades, exercendo um movimento de escuta deste docente, no qual todos colaborem de maneira colaborativa, e não impositiva.

Vigotski (2012) afirma que a aprendizagem se dá através das interações e o outro tem papel fundamental no processo de elaboração de conhecimento e de significação. Compreendemos, então, que as propostas de brincadeiras precisam ser planejadas pelas docentes em um processo de ensino-aprendizagem que valorize as vivências das crianças, bem como a sua participação efetiva nas atividades, com foco não no processo de ensino-aprendizagem de maneira isolada, mas dentro de uma compreensão do processo de desenvolvimento psíquico da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, visamos responder à seguinte questão investigativa: que concepções de brincadeira subjazem às práticas docentes na educação infantil? Com base em nosso referencial teórico-metodológico, a teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, compreendemos que as professoras trazem diferentes compreensões acerca da temática e que necessitamos olhar para as singularidades destas professoras participantes, pensando nos aspectos mais amplos — determinantes sociais, políticos e econômicos — que incidem sobre as professoras em suas trajetórias formativas e profissionais.

A partir dessa questão, tivemos, como objetivo geral, compreender o papel atribuído pelas professoras da educação infantil à brincadeira para o desenvolvimento da criança. Como objetivos específicos visamos identificar, por meio das narrativas de professoras: a) como elas interpretam o seu papel na brincadeira em contexto escolar; b) como a brincadeira é planejada e trabalhada e c) como a brincadeira perpassou suas trajetórias formativas.

A caminhada da pesquisadora no desenvolvimento desta investigação nos possibilitou observar a importância da fundamentação teórica, seja para o processo formativo da pesquisadora ou para subsidiar o movimento analítico dos dados obtidos a partir das entrevistas com as professoras participantes da pesquisa. Ao realizarmos a revisão de literatura sobre a temática, identificamos que as produções se direcionam, em sua maioria, aos anos finais da educação infantil, etapa obrigatória de ensino.

Isso nos chama a atenção pois, se a criança é um ser social e seu desenvolvimento é fruto de sua relação com o contexto histórico e cultural, as crianças de 0 a 3 anos, que estão a cada ano ocupando seu espaço neste ambiente escolar, também podem ser objeto de investigação nas pesquisas em educação/psicologia da educação. Do mesmo modo, os professores desta etapa do ensino podem ser incentivados, por meio de processos formativos, a refletirem sobre sua própria prática, pois são eles que podem reconhecer dificuldades e potencialidades no cotidiano escolar, e, se tiverem subsídios teóricos que os amparem, terão mais possibilidades para resistirem aos modismos pedagógicos ou políticas educacionais que não contribuem para o pleno desenvolvimento da criança.

Os resultados desta investigação revelaram que os desafios apresentados pelas docentes de crianças de 0 a 3 anos não são os mesmos das professoras de 4 a 5 anos: as professoras que atendem ao público de 0 a 3 anos apontam como desafios principais a falta de apoio em sala (auxiliar) e de recursos e estruturas, enquanto as professoras de crianças de 4 a 5 anos queixam-

se da presença da rotina padronizada e com o olhar voltado para uma preparação para o ensino fundamental, mesmo que essa intenção apareça de maneira implícita. Desta maneira, as percepções das docentes convergem em um ponto ao relatarem os desafios: o distanciamento das formações continuadas com a realidade vivida por elas no ambiente escolar.

A pluralidade de compreensões sobre o papel da brincadeira constatada em nossos achados reafirma os resultados que encontramos na revisão de literatura, mostrando ser este um desafio presente em diferentes estados brasileiros, não sendo apenas uma realidade do município pesquisado.

Nossos achados nos permitiram constatar que as professoras entrevistadas atribuem diferentes papéis para a brincadeira no cotidiano da educação infantil. Afirmam que ela é importante para o desenvolvimento das crianças, porém, de forma generalista e, muitas vezes, confusa em suas justificativas. Ao analisarmos as narrativas, observamos que elas apresentam a brincadeira ora com um caráter lúdico para as professoras, ora como uma metodologia para apresentar conceitos às crianças, reafirmando assim nossa percepção inicial, motivadora do estudo.

Vale destacar que, afirmar que a brincadeira é importante para o trabalho no segmento da educação infantil não pode ser considerado suficiente como compreensão docente. É preciso que o profissional da educação vá além, visto que, como profissional da área da educação, é preciso ter claro que a brincadeira é a atividade principal da infância e, por essa razão, no trabalho pedagógico é preciso considerar toda sua potencialidade para o desenvolvimento psíquico da criança. Ao identificar, por meio das narrativas de professoras, como elas interpretam o seu papel na brincadeira em contexto escolar, notamos propostas dirigidas, nas quais realizam mediação e fazem intervenções pontuais, normalmente com o objetivo de ensinar conteúdos escolares, como letras, números, cores e formas etc., e as atividades livres, que abrangem o faz de conta, o parque, os jogos de encaixe, entre outras. Nestas propostas, as professoras compreendem seu papel como sendo de observadoras do processo e suas mediações e intervenções se restringem às resoluções de conflitos, organização do espaço e algumas intervenções pontuais sobre a brincadeira. Em contrapartida, é possível observar movimentos de transformação da prática como a de Tereza, que mesmo com tantos anos de magistério continua se reinventando no cotidiano da sala de aula e se abre para novas possibilidades, sem perder de foco a intencionalidade pedagógica no desenvolvimento infantil.

Entretanto, inferimos que essa compreensão da brincadeira advém da conflituosa relação das professoras com a temática em seus processos formativos e com os documentos prescritivos norteadores de seu trabalho. As professoras revelam que a forma de se trabalhar é

preestabelecida pelas prescrições e pelas diferentes formações oferecidas pela rede, que são pulverizadas em diferentes abordagens teóricas, sem que haja tempo para uma reflexão acerca do assunto. Assim, as docentes se veem apenas executoras dessas abordagens, sem nem mesmo terem se apropriado delas, o que torna a prática reprodutora, e não criadora.

Diante disso, concluímos que as ideias generalistas das docentes sobre o papel da brincadeira emergem das vivências pessoais e da pluralidade formativa e conceitual apresentada pelos documentos norteadores do trabalho pedagógico, em especial, nos últimos anos, pela BNCC.

Em vista disso, destacamos a importância do olhar crítico e criterioso a respeito da temática da brincadeira, considerando ser essa essencial para o segmento da educação infantil. Entretanto, é preciso ter clareza sobre a concepção de brincadeira, sobre a infância e o papel da escola, para que as propostas oferecidas possam, de fato, contribuir com o desenvolvimento pleno das crianças.

Encerramos este percurso reconhecendo a necessidade de se buscar alternativas para que os professores, na educação infantil, tenham acesso a uma formação continuada efetiva, articulada às suas reais necessidades, sem perder de vista a importância da apropriação teórica. Consideramos a urgência de políticas públicas que auxiliem os professores no seu cotidiano escolar, tendo como foco a reflexão coletiva e colaborativa.

Essa formação deve ter seu cerne no ambiente escolar, sendo realizada preferencialmente na escola, pelo coordenador pedagógico, formador e parceiro dos docentes nesse processo reflexivo, tendo este profissional o apoio das instituições de pesquisas, com o intuito de ampliar o seu repertório teórico e de sua equipe, atrelando-os às práticas e necessidades da sua comunidade escolar.

Por fim, ao trazermos a temática da brincadeira a partir de proposições da teoria histórico-cultural, entendemos que o processo de desenvolvimento da brincadeira não ocorre de forma inata. O contexto histórico e cultural tem seu papel para que esta atividade se consolide nas relações sociais. A brincadeira, para além de uma metodologia ou instrumento para a aquisição de conceitos e habilidades, passa a ser compreendida como a atividade principal da infância e, por isso, necessita ser valorizada como tal pelos profissionais da educação em suas propostas pedagógicas.

Ao finalizar esta pesquisa, é possível reconhecer que o percurso trilhado durante o mestrado em Educação não apenas ampliou o repertório teórico e metodológico da pesquisadora, como também ressignificou a escuta e o olhar para a própria prática no campo educacional. Retornar à escola como coordenadora pedagógica, após essa vivência formativa,

será a oportunidade de colocar em movimento os saberes construídos na pesquisa, na leitura crítica, nos debates coletivos e nas escritas que atravessam essa caminhada ao longo desses anos.

O movimento acadêmico proporcionado pela pós-graduação faz compreendermos os desafios cotidianos da docência e da gestão pedagógica, reconhecendo a importância e a potência do trabalho colaborativo, da reflexão compartilhada e da formação continuada dentro do espaço escolar. Diante disso, o mestrado não encerra um ciclo, mas inaugura novas possibilidades de intervenção, de escuta sensível e de mediação entre a teoria e a prática, na qual, seguir atuando na escola, agora com outros instrumentos e com mais consciência do papel dos diferentes personagens da escola, é o que dará sentido a todo esse processo vivenciado.

REFERÊNCIAS

- ABREU, F. S. D. *et al.* Recursos criadores mobilizados no faz de conta de crianças com deficiência intelectual. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023160, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17937>. Acesso em: 15 maio 2025.
- AGUIAR, W. M. J.; ARANHA, E. M. G.; SOARES, J. R. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, p. 07305, 2021.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.
- ANJOS, D. D. **Como foi começar a ensinar?:** histórias de professoras, histórias da profissão docente. 2006. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2006.391264>. Acesso em: 16 fev. 2025.
- ANJOS, D. D.; NACARATO, A. M.; FREITAS, A. P. Práticas colaborativas: o papel do outro para as aprendizagens docentes. **Revista Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 204-213, abr.-jun. 2018.
- APPROACH, R. E. **A abordagem de Reggio Emilia.** [s.d.]. Disponível em: <https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/>. Acesso em: 8 maio 2025.
- ARANHA, R. S. L.; OLIVEIRA, S. S. B. Sistema de parceria público-privada na educação: estratégias mercantilistas para o ensino público de Manaus. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, e280113, 2023.
- ARCE, A.; BALDAN, M. Vamos brincar de faz de conta? A brincadeira de papéis sociais e a importância da interação do professor. *In*: ARCE, A. **Interações e brincadeiras na educação infantil.** Campinas: Alínea, 2013.
- ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (org.). **Educação infantil versus educação escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea).
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente:** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 24 jan. 2025.
- BRASIL. **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 o 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes [...]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm. Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf Acesso em: 8 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 ago. 2024.

CARMO, A. C. P. **Os sentidos do brincar para professores de uma escola pública de educação infantil de Boa Vista/RR: implicações para a formação docente**. 2019. 142 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

CARMO, C. P. do. **Educação infantil: Ludicidade e Prática Docente**. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4451>. Acesso em: 20 jan. 2025.

CERISARA, A. B. De como o papai do céu, o coelhinho da páscoa, os anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu! *In*: KISHIMOTO, Tizuko M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira educação, 1998. p. 123-138.

CLOT, Y. **Le travail à cœur: pour en finir avec les risques psychosociaux**. Paris: La Découverte, 2010.

CONTI, A. M. A infância e o brincar. *In*: SILVA, D. N. H.; ABREU, F. S. D. (org.). **Vamos brincar de quê?: cuidado e educação no desenvolvimento infantil**. São Paulo: Summus, 2015. p. 39-66.

CORREA, M. C. A. **A natureza e a importância do jogo de papéis na Educação infantil: contribuições didáticas**. 2018. 156 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/ac8b05b9-8aa3-4652-b2e6-c13afe45186e>. Acesso em: 5 maio 2025.

CRUZ, M. N. O brincar na educação infantil e o desenvolvimento cultural da criança. *In*: SILVA, D. N. H.; ABREU, F. S. D. (org.). **Vamos brincar de quê?: cuidado e educação no desenvolvimento infantil**. São Paulo: Summus, 2015. p. 67-90.

FARIA, P. A. **Com as linguagens, as crianças: brincadeiras na educação infantil**. 2020. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FONTANA, R. A. C.; CRUZ, M. N. O papel da brincadeira no desenvolvimento da criança. *In*: **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997, p. 119 – 129.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, A. P. A narrativa (auto)biográfica como meio/modo de elaboração de conhecimento de alunas de pedagogia no contexto da educação inclusiva. *In: BERNARDES, M. E. M. (org.). Narrativas e psicologia da educação: pesquisa e formação*. São Paulo: Terracota Editora, 2019. p. 43-66.

FREITAS, A. P.; SILVA, D. N. H.; ABREU, F. D. Entrevista com Anna Maria L. Padilha: História pessoal e trajetória acadêmica entretidas pelos estudos defectológicos de Vigotski. **Rev. Psicopedagogia**, v. 41, n. 124, p. 179-185, 2024.

FREITAS, M. T. A. Linguagem, consciência e vida humana no pensamento de Bakhtin e Vygotski. *In: FREITAS, M. T. A.; RAMOS, B. S. (org.). Bakhtin partilhado*. Curitiba: CRV, 2017. p. 13-26.

GNOATTO, P. **Brincadeira como princípio orientador na organização do trabalho pedagógico na educação infantil**. 2020. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2020.

GÓES, M. C. R. O jogo imaginário na infância: a linguagem e a criação de personagens. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23.*, 2000, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2000.

GUITARRARA, Paloma. Pandemia de covid-19. **Brasil Escola**, [s.d.]. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/geografia/pandemia-de-covid-19.htm>. Acesso em: 13 jun. 2024.

ITATIBA. **Currículo da Educação Infantil** [recurso eletrônico] / Secretaria da Educação. Itatiba, SP: Secretaria da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.itatiba.sp.gov.br/secretarias/educacao/publicacoes-se>. Acesso em: 13 out. 2023.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira educação, 1998.

KUHLMANN JUNIOR, M. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa**, n. 78, p. 17-26, 1991.

LEMONS, A. S. C.; MAGIOLINO, L. L. S.; SILVA, D. N. H. Desenvolvimento e Personalidade: o papel do meio na primeira infância. **Educação & Realidade**, v. 47, e116926, 2022.

MACHADO, M. P. **A brincadeira de papéis sociais nos documentos oficiais para a educação infantil de municípios do sudeste Goiano: uma leitura a partir da teoria histórico-cultural**. 2022. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Catalão, Catalão, 2022.

MARTINS, D. B. **Propostas didáticas para a educação infantil: a tríade brincadeira, criatividade e linguagem**. 2021. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2021.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

MEMÓRIA GLOBO. **Morte de Yasser Arafat:** Líder da Autoridade Nacional Palestina (ANP), Yasser Arafat morreu em 11 de novembro de 2004 de causa desconhecida. Disponível em: <https://memoriaglobo.globo.com/jornalismo/coberturas/morte-de-yasser-arafat/noticia/morte-de-yasser-arafat.ghtml>. Acesso em: 13 jun. 2024.

MINUSSI, R. Z. **Limites entre educação e assistência:** uma análise histórica e política da educação infantil no interior paulista. 2022. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/17500>. Acesso em: 25 abr. 2025.

MIRANDA, M. A. B. A. **Apropriação de conceitos matemáticos na educação infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural:** entre o falar, o viver e o brincar. 2021. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

MOSTACHIO, R. **O brincar livre na educação infantil.** 2019. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2019.

MOTA, M. R. A. A BNCC e a educação infantil: algumas provocações e um ponto de ancoragem. *In:* REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói. **Anais [...]**. Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense, 2019. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_45_6. Acesso em: 27 fev. 2025.

NASCIMENTO, G. **As práticas pedagógicas dos professores pré-escolares na promoção dos jogos de papéis sociais à luz da Psicologia Histórico-Cultural.** 2019. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2019.

NUNES, R. L. **A atividade de brincar na pré-escola:** possibilidades de enfrentamento da alienação social a partir de um trabalho educativo em uma perspectiva humanizadora. 2019. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2019.

OLIVEIRA, I. G. **O papel da intervenção pedagógica nas brincadeiras de papéis sociais para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar.** 2020. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Marília, 2020.

OLIVEIRA, I. M.; PADILHA, A. M. L. A constituição cultural da criança e a brincadeira: contribuições e responsabilidades da educação infantil. *In:* SILVA, D. N. H.; ABREU, F. S. D. (org.). **Vamos brincar de quê?:** cuidado e educação no desenvolvimento infantil. São Paulo: Summus, 2015. p. 17-38.

OLIVEIRA, Z. R. **O trabalho na educação infantil.** São Paulo: Biruta, 2012.

PASQUALINI, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan. 2009.

PEREIRA, M. L. de S. **Discursos sobre Alfabetização na Educação Infantil**: Livro Didático PNL D 2022. 2023. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, 2023. Disponível em: <https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>. Acesso em: 17 maio 2025.

PINO, A. S. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, v. 21, n. 4, p. 741-756, 2010.

PINO, A. S. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. *In*: PLACCO, V. M. N. S. **Psicologia & Educação**: revendo contribuições. São Paulo: Educ/FAPESP, 2003. p. 33-61.

PINO, A. S. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 45-78, 2000.

PINTO, G. U.; GÓES, M. C. R. Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, n. 1, p. 11-28, jan. 2006.

PIRES, J. O. **Ludicidade e prática docente no processo de ensino aprendizagem na educação infantil no Município de Ponta Porã/MS**. 2020. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020.

PRESTES, Z. A brincadeira de faz de conta e a infância. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 28-39, maio/ago. 2016.

QUEIROZ, N. L. N.; MACIEL, D. A.; BRANCO, A. U. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, p. 169-179, maio 2006.

RIBAS, L. M. *et al.* Estudos de L. S. Vigotski sobre deficiência: Desdobramentos para a psicologia e a pedagogia na atualidade. **Rev. Psicopedagogia**, v. 41, n. 124, p. 71-83, 2024.

ROCHA, M. S. P. M. L. A atividade lúdica, a criança de 6 anos e o ensino fundamental. **Psicol. esc. educ.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/H3KZGcsmLFz75YtSTGTgmvC/> Acesso em 12 de fev. de 2025. [on-line], v. 13, n. 2, p. 203-212, 2009.

ROCHA, M. S. P. M. L. **A constituição social do brincar**: modos de abordagem do real e do imaginário no trabalho pedagógico. 1994. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP), Campinas, 1994.

ROCHA, M. S. P. M. L. **Não brinco mais**: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. (Coleção Fronteiras da Educação).

ROCHA, M. S. P. M. L. O real e o imaginário no faz-de-conta: questões sobre o brincar no contexto da pré-escola. *In*: GOÉS, M. Cecília R.; SMOLKA, A. L. B. (org.). **A significação nos espaços educacionais - interação social e subjetivação**. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ROCHA, M. S. P. M. L.; ÁLVAREZ, A. Práticas pedagógicas e a constituição social da memória: proposições, tensões e contradições. *In*: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (org.). **Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 99-124.

ROCHA, M. S. P. M. L.; RIBEIRO, R. B. A vida cotidiana e as brincadeiras no primeiro ano do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 37, n. 102, p. 237-258, maio-ago. 2017.

SANTOS, M. O. Formação de professores da educação infantil e BNCC: narrativas em disputa. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 26, n. 52, p. 147-171, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingeducusoc/article/view/2841>. Acesso em: 17 mar. 2025.

SAVIANI, N. Educação infantil *versus* educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. *In*: ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (org.). **Educação infantil versus educação escolar?:** entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea).

SCHLINDWEIN, L. M.; MILLÉO, O.; SOUZA, M. L. S. E. Brincadeira, drama, imaginação e ação pedagógica. **Cadernos CEDES**, v. 44, n. 124, p. 316-327, set. 2024.

SILVA, A. C. R. **Estágio remunerado: camuflagem de mão de obra barata**. 2020. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) – Faculdade Vale do Cricaré, São Matheus, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ivic.br/handle/123456789/246>. Acesso em: 27 out. 2024.

SILVA, D. N. H.; COSTA, M. T. M. S.; ABREU, F. S. D. Imaginação no faz de conta: o corpo que brinca. *In*: SILVA, D. N. H.; ABREU, F. S. D. (org.). **Vamos brincar de quê?:** cuidado e educação no desenvolvimento infantil. São Paulo: Summus, 2015. p. 111-132.

SILVA, E. B. T. **Atos de criação: as origens culturais da brincadeira dos bebês**. 2021. 348 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

SILVA, J. Diversão com elementos da natureza tem nome: brincar heurístico. **Lunetas**, 13 dez. 2022. Disponível em: <https://lunetas.com.br/brincar-heuristico-entenda-o-significado/>. Acesso em: 8 maio 2025.

SILVA, M. C. **O desenvolvimento da imaginação e a atividade da criança em idade pré-escolar**. 2019. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2019.

SMOLKA, A. L. Entrevista Além do senso comum. **Revista nós da escola**, ano 1, n. 4, 2002. Disponível em: <https://curriculo-uerj.pro.br/wp-content/uploads/revista-nos-da-escola-n-4.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2025.

SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. F. O trabalho em sala de aula: teorias para quê? **Cadernos ESE - Alfabetização e leitura**, p. 79-82, 1994.

SOUSA, A. S. OLIVEIRA, S. O.; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.

STEMMER, M. R. G. Educação infantil: Gênese e Perspectivas. *In*: ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (org.). **Educação infantil versus educação escolar?**: Entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea).

TIVERON, E. M.; KASPARY, B.; LACERDA, A. C. Uso excessivo de telas na infância e seus prejuízos. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 13, n. 11, e05131147225, 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.33448%2Frsd-v13i11.47225?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19. Acesso em: 15 mar. 2025.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 11, p. 23-36, jun. 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: 20 mar. 2016.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e Criação na Infância**. Tradução e revisão técnica: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018a.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, n. especial, p. 21-44, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução]: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018b.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas - Tomo III: Problemas del desarrollo de la psique**. Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas - Tomo IV: Problemas de la psicología infantil**. Madri: Visor, 1996.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas - Tomo V: Fundamentos de defectología**. Madri: Machado Grupo de Distribución, 2012.