

ANA ALICE HOGETOP DE ALCANTARA

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**DO PLANEJAMENTO DOS CONTEXTOS DE
BRINCADEIRAS ÀS MEDIAÇÕES
DOCENTES.**

**ORIENTADOR: PROF. DR. RODRIGO
SABALLA DE CARVALHO**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Ana Alice Hogetop de Alcantara

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: do planejamento dos contextos de
brincadeiras às mediações docentes.

Porto Alegre
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Ana Alice Hogetop de Alcantara

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: do planejamento dos contextos de brincadeiras às mediações docentes.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho

Porto Alegre
2024

ANA ALICE HOGETOP DE ALCANTARA

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: do planejamento dos contextos de brincadeiras às mediações docentes.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovado pela banca examinadora em ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof.
(UNIVERSIDADE)

Prof.
(UNIVERSIDADE)

Prof.
(UNIVERSIDADE)

Dedico este trabalho, sobretudo, às crianças bem pequenas, cujo convívio diário me renova e enche de alegria e esperança de um futuro melhor.

AGRADECIMENTOS

A Jesus, o Cristo, pelo qual vivo, me movo e existo. Sem Ele, nada do que existe existiria.

Aos meus pais, professores incríveis, que sempre me motivaram a seguir essa carreira me incentivando e nunca medindo esforços para que eu conseguisse chegar até aqui.

À minha irmã, que esteve perto de mim ao longo de todo esse processo, dando-me todo o apoio e tornando essa árdua jornada muito mais leve.

Ao meu orientador, que me acompanhou durante toda a escrita deste trabalho, sempre incansável em me auxiliar a desenvolver uma pesquisa de excelência.

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido a partir do campo dos estudos do brincar, bem como das investigações sobre a docência na Educação Infantil, tem como objetivo investigar como são promovidos os espaços, tempos e materiais tendo em vista as interações e a brincadeira na creche e na pré-escola. Em tal direção, foram elencados os seguintes objetivos específicos: 1) abordar as especificidades das interações e da brincadeira como eixos norteadores do currículo da Educação Infantil; 2) explicitar o conceito de brincadeira bem como as suas tipologias; 3) discutir a importância do planejamento de contextos de brincadeira na instituição de Educação Infantil; e 4) pesquisar a concepção de docentes que atuam na educação infantil - creche e pré-escola - sobre a brincadeira no cotidiano institucional. Metodologicamente, a geração de dados da pesquisa foi realizada através de entrevistas semiestruturadas com quatro professores(as) que atuam na Educação Infantil, sendo dois professores que atuam na creche e duas professoras que exercem a docência na pré-escola. A leitura dos dados obtidos a partir das narrativas dos(as) professores(as) foi realizada a partir da análise de conteúdo. Desse modo, foram definidas seis unidades para a análise: a) as concepções das professoras de creche e de pré-escola sobre a importância da brincadeira na Educação Infantil; b) a importância da brincadeira no cotidiano da creche e da pré-escola; c) as especificidades da brincadeira na creche e na pré-escola e a promoção de interações entre as crianças; d) a seleção de materiais e o planejamento dos contextos de brincadeira na creche e na pré-escola; e) as relações entre currículo e brincadeira na creche e na pré-escola; f) recomendações docentes sobre a promoção das interações e da brincadeira na creche e na pré-escola. A partir das análises, foi possível inferir que o brincar é concebido pelos(as) professores(as) da Educação Infantil como a atividade central a ser promovida no cotidiano das crianças. Entretanto, apesar do consenso a respeito da importância da brincadeira, foi possível perceber certa divergência a respeito de como cada docente promove a brincadeira em seu planejamento a partir da organização dos espaços, tempos e materiais, bem como a respeito da promoção das interações entre as crianças. Ademais, também foi possível evidenciar mediante as narrativas abordadas como cada professor(a) possui uma percepção distinta no que diz respeito às mediações docentes durante a brincadeira. Por fim, considero que o diálogo com os(as) docentes a respeito da promoção da brincadeira no cotidiano foi bastante significativa para a afirmação da importância do planejamento de contextos para a brincadeira e o papel da mediação docente no brincar durante o cotidiano das instituições de Educação Infantil. Diante do exposto, a análise das narrativas dos(as) docentes entrevistados(s) contribui com pistas a respeito da promoção da brincadeira na creche e na pré-escola.

Palavras-chave: Educação Infantil; interações e brincadeira; mediações docentes; contextos para brincadeira; docência.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Apresentação dos(as) professores(as) participantes	51
Quadro 2 - Estrutura da entrevista	53

SUMÁRIO

1 AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES INICIAIS	10
2 A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	19
2.1 As interações e a brincadeira como eixos norteadores do currículo da Educação Infantil.....	22
2.2 As especificidades da brincadeira de bebês e crianças bem pequenas: o brincar heurístico	26
2.2.1. Cesto dos tesouros	28
2.2.2. O brincar heurístico com objetos ou jogo heurístico.....	30
2.3 As especificidades da brincadeira na pré-escola: simbolismo, jogo e interações entre pares	35
2.4 A mediação pedagógica da professora nas brincadeiras na Educação Infantil	41
2.5 O planejamento dos espaços para a brincadeira na creche e na pré-escola	45
3 A ENTREVISTA COM DOCENTES COMO METODOLOGIA INVESTIGATIVA ..	49
3.1 Os critérios de seleção e a apresentação dos(as) docentes participantes da pesquisa.....	51
3.2 A pauta de entrevista com docentes de creche e pré-escola.....	52
3.3 A análise do conteúdo como modo de leitura dos dados gerados na pesquisa.....	54
3.4 A ética na pesquisa – antes, durante e depois – da realização das entrevistas	56
4 A BRINCADEIRA DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS PEQUENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	59
4.1 As concepções dos(as) professores(as) de creche e de pré-escola sobre a importância da brincadeira na Educação Infantil	60
4.2 A importância da brincadeira no cotidiano da creche e da pré-escola	66
4.3 As especificidades da brincadeira na creche e na pré-escola e a promoção de interações entre as crianças	70
4.4 A seleção de materiais e o planejamento dos contextos de brincadeira na creche e na pré-escola.....	83
4.5 As relações entre currículo e brincadeira na creche e na pré-escola	97
4.6 Recomendações docentes sobre a promoção das interações e da brincadeira na creche e na pré-escola	100
5 QUANDO AS CRIANÇAS BRINCAM: CONSIDERAÇÕES FINAIS	104

6 REFERÊNCIAS.....	110
---------------------------	------------

1 AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

[...] brincar é um ato de criação. É o meio pelo qual meninas e meninos expressam sua maneira mais genuína de ser (Trueba, 2022, p. 72).

Quando penso nas práticas pedagógicas na Educação Infantil e nas vivências com as crianças que realizei no decorrer de minha trajetória acadêmica, fica evidente o quanto o brincar na primeira infância é potente e essencial para o desenvolvimento integral da criança. Durante minhas experiências como estagiária em turmas da Educação Infantil, tanto na creche, quanto na pré-escola, pude me aproximar de diversos momentos de brincadeiras entre as crianças, assim como participar de alguns desses momentos. Algo que despertou minha atenção durante minhas experiências com as crianças é o quanto elas se comunicam através da brincadeira e como utilizam desses momentos para estabelecer um vínculo tanto com os adultos quanto entre seus pares, bem como o modo que aprendem e descobrem o mundo no qual estão inseridas a partir da atividade lúdica. Enquanto estagiária da Educação Infantil, minhas tardes sempre foram repletas de momentos de brincar com as crianças e de observar seu encantamento ao descobrir e ressignificar o mundo em que vivem através da brincadeira.

Durante minhas experiências em escolas de Educação Infantil, tive a oportunidade de trabalhar em espaços nos quais as crianças tinham a oportunidade de brincar de maneira livre e espontânea. Acompanhar esse tipo de brincadeira, que considero tão essencial para o desenvolvimento integral da criança, foi, para mim, uma experiência significativa e importante para a minha constituição enquanto docente. De fato, acompanhar a brincadeira livre das crianças possibilita observar na prática aquilo que aprendemos na teoria: ao brincar com liberdade, nos constituímos enquanto sujeitos, aprendemos e ressignificamos os elementos de nossa realidade social e cultural. Isso porque, a partir de nossa relação com o outro, desenvolvemos novas maneiras de pensar e agir.

A perspectiva de Vigotski a respeito do desenvolvimento infantil se constitui como uma importante teoria para a compreensão da importância desse tipo de brincadeira para a criança. Como explicam Teixeira e Araújo (2022), Vigotski evidencia em sua teoria a relevância da brincadeira para o desenvolvimento de importantes funções psicológicas como a imaginação, a memória ativa, a ação voluntária, o pensamento abstrato e a afetividade. A brincadeira, mais especificamente falando da brincadeira de “faz de conta”, é uma atividade importante para a criança, pois é através desse exercício

que o sujeito desenvolve a capacidade de imaginar, criar e se relacionar com os significados de determinados objetos e determinadas ações humanas. Como afirmam Teixeira e Araújo (2022), Vigotski enfatiza a brincadeira de faz de conta como uma atividade que faz com que a criança crie uma nova relação com a realidade, operando não mais apenas com o seu modo irrefletido e imediato, mas também com seus significados. Nesse sentido, a brincadeira de faz de conta é um espaço de liberdade, onde a criança pode imaginar e atribuir novas significações aos objetos e ações (Teixeira e Araújo, 2022, p. 204).

Tendo em vista esses argumentos, é indiscutível que, na primeira infância, devem ser oportunizados espaços em que a brincadeira com liberdade seja permitida e valorizada. É a partir do brincar livre e da utilização da imaginação que o caráter ativo, criativo e dialético do sujeito em sua relação com a cultura é potencializado (Teixeira e Araújo, 2022, p. 204). Ser professora de crianças em idade pré-escolar é vivenciar o quão verdadeiro esse pressuposto é. Observar a criatividade e as descobertas das crianças através de suas brincadeiras é um dos aspectos que mais me encantam na docência na Educação Infantil, levando-me assim a pesquisar a temática da brincadeira na primeira infância.

Durante minhas experiências enquanto estagiária, pude observar e participar dos momentos de brincadeiras tanto das crianças da creche quanto daquelas que já estavam na pré-escola. No que diz respeito às brincadeiras espontâneas dos bebês e das crianças bem pequenas, recordo-me principalmente de suas brincadeiras de empilhar e de suas explorações de diferentes objetos e materiais, que ocorriam de diversas formas e utilizando diferentes sentidos como: testando seu barulho, experimentando o que entra no que, explorando sua textura e sabores através do tato e do paladar. Já em minhas observações e interações com as crianças da pré-escola, pude perceber o predomínio das brincadeiras simbólicas como: fazer comidas de areia, fazer cabanas, criar instrumentos com diferentes objetos, brincar de mercadinho, entre muitas outras brincadeiras nas quais as crianças simbolizavam e comunicavam a respeito de seu contexto social. Em minhas observações e interações com as crianças tanto da creche quanto da pré-escola, o que sempre me foi perceptível é como as crianças utilizam da brincadeira para comunicar suas necessidades, interesses e para buscar estabelecer um vínculo com os adultos e os seus pares. Receber o convite para brincar de pega-pega de mãos dadas ou para cantar “parabéns para você” em volta de um bolo decorado feito com areia são alguns exemplos de momentos em que o convite para estar com as crianças e estabelecer um vínculo com elas através da brincadeira era evidente.

A utilização da brincadeira de faz de conta para a expressão das necessidades e dos desejos das crianças é analisada por Vigotski, que afirma que “os motivos que levam uma criança a ‘fazer de conta’ são os mesmos da atividade criadora, residindo sempre na inadaptação, nas necessidades, anseios e desejos” (Teixeira e Araújo, 2022, p. 206). Uma das principais distinções do funcionamento psicológico das crianças em idade pré-escolar (entre quatro a seis anos) das crianças bem pequenas (de zero a três anos) está na função psicológica dominante em cada etapa do desenvolvimento: a criança pequena, que possui a percepção como função psicológica dominante, tem o contexto perceptual e os objetos praticamente como determinantes de suas ações, geralmente querendo que suas necessidades e desejos sejam satisfeitos em um curto espaço de tempo; já a criança em idade pré-escolar possui a memória como função psicológica dominante o que faz com que “a não satisfação de certas necessidades e desejos gere tensão pelo fato dela não poder mais esquecê-los, o que a faz envolver-se em uma situação imaginária para realizá-los” (Teixeira e Araújo, 2022, p. 207).

Além disso, um dos aspectos centrais da teoria estabelecida por Vigotski a respeito da brincadeira de faz de conta está no pressuposto estabelecido pelo autor de que a base da criação é a realidade (Teixeira, 2022, p. 209). Ao realizarem uma explanação a respeito da relação entre o real e o imaginário a partir da perspectiva de Vigotski, Teixeira e Araújo (2022) afirmam que “a imaginação se ampara nas experiências vividas pelos sujeitos ou por ele ‘emprestadas’ de outrem e o resultado, o algo novo que emerge, é a atividade criadora” (Teixeira e Araújo, 2022, p. 209). Dessa forma, considerando a relação direta existente entre as vivências, os espaços, os repertórios e as interações que o sujeito experimenta em sua realidade e a qualidade de suas brincadeiras e imaginação, é imprescindível que o(a) professor(a) que atua na Educação Infantil tenha olhos e ouvidos atentos e disponíveis para se colocar em relação às crianças, observá-las, interagir com elas e promover contextos que possibilitem a ampliação de seus repertórios, de suas explorações e de suas aprendizagens que se dão, principalmente, nos momentos das brincadeiras espontâneas.

A esse respeito, Trueba (2022) afirma que a atividade lúdica espontânea não é algo apenas prazeroso, mas possui direta relação com o amadurecimento da criança em aspectos não apenas cognitivos, mas também afetivos e relacionais. Ao brincar, a criança está sempre experimentando situações que a colocam em relação com habilidades de um nível um pouco mais elevado do que ela geralmente experimenta (Trueba, 2022). Nesse sentido, a professora atua como alguém que pode, a partir da escuta atenta à brincadeira espontânea, “projetar a ação de forma ampla, para

diversificar e enriquecer o que se observa com novas propostas” (Trueba, 2022, p. 76). A partir dessa perspectiva, argumento que o papel da professora é essencial no sentido de que pode potencializar e enriquecer, ou não, a brincadeira das crianças, dependendo das possibilidades que oferecerá a elas. A partir dos pressupostos da autora, depreende-se que é possível e necessário que a brincadeira e as interações entre as crianças sejam o eixo norteador do currículo da Educação Infantil, proporcionando-lhes um desenvolvimento integral e pleno. Entretanto, para que isso ocorra, é necessário que haja um equilíbrio entre “a escuta, o olhar aberto e a organização rigorosa” (Trueba, 2022, p. 76). Defendo que esses três elementos são centrais para se pensar na promoção de espaços, tempos e materiais para brincadeiras que potencializem e enriqueçam as ações e as interações das crianças. A partir da escuta sensível de seus interesses, da disposição de estar com elas, da abertura aos seus questionamentos e hipóteses e de um planejamento e organização rigorosa, construída a partir dessas observações, das interações e do conhecimento a respeito do desenvolvimento infantil, é que se torna possível oferecer às crianças um espaço em que a brincadeira pode se desenvolver de maneira qualificada e potente.

Outro teórico importante que corrobora o pressuposto da importância da oferta de materialidades e objetos culturais diversos para o desenvolvimento do brincar autônomo e criativo das crianças e para o vínculo afetivo entre o adulto de referência/professor(a) e a criança é o psicanalista Donald Winnicott. Conforme o autor, o desenvolvimento do brincar criativo envolve dois principais elementos: o vínculo seguro com a figura materna na relação dos cuidados e o acesso a elementos apropriados do patrimônio cultural. Winnicott (1971) aponta que a existência da brincadeira depende das experiências vividas por cada sujeito e não de tendências herdadas. Nesse sentido, as experiências culturais ofertadas para a criança bem como o vínculo de afeto entre a criança e o(a) professor(a) são funções primordiais para o desenvolvimento do brincar criativo e autônomo, tendo em vista que a falta do sentimento de segurança, gerada pela ausência de vínculo com o adulto e a introdução inadequada de elementos culturais nas fases apropriadas do desenvolvimento da personalidade são fatores que restringem o espaço potencial em que o brincar criativo se desenvolve (Winnicott, 1971, p. 175)

Todas as vivências anteriormente mencionadas, que pude experienciar nos espaços e tempos destinados à brincadeira na creche e na pré-escola, foram repletas de vida, aprendizagens, afetos e descobertas e suscitaram em mim o interesse de pesquisar a respeito de como é promovida a brincadeira na Educação Infantil – creche e pré-escola. Essa pesquisa se desenvolve a partir da seleção de materiais, da

organização de tempos, espaços e contextos promotores de interação das crianças e da exploração de como os(as) professores(as) que atuam com as crianças podem potencializar e sustentar as aprendizagens que são realizadas pelas crianças durante a brincadeira. Nessa direção, para desenvolver essa pesquisa, basearei teoricamente o estudo nas discussões de Savio (2022), Winnicott (1971), Negrine (2014) e Giroto (2013). Esses autores discutem como a brincadeira ocorre nas diferentes etapas do desenvolvimento da criança, trazendo importantes contribuições para a compreensão de como propor espaços, tempos e materiais que qualifiquem as brincadeiras e as interações das crianças.

Conforme Savio (2022), a brincadeira e a ludicidade têm como elementos constitutivos o caráter indefinido e oscilante. Indefinido, pois, à medida que a ludicidade e o jogo se apresentam de diferentes maneiras e com diferentes características, não podem ser definidos de forma clara, sendo então um “conceito desfocado”; e oscilante, pois deve ter como princípio a possibilidade de se adaptar às “regras” estabelecidas enquanto cria e inventa com liberdade (Savio, 2022). Entretanto, apesar do caráter indefinido e oscilante da atividade lúdica, existem alguns pontos em comum que caracterizam essa atividade.

Savio propõe que a ludicidade máxima, que produz a brincadeira autêntica, dá-se quando a liberdade das crianças é máxima, contando somente com os limites estabelecidos “pelas regras e pelos significados de base que a identificam no contexto social de pertencimento” (Savio, 2022, p. 35). Nesse sentido, segundo o autor, a brincadeira autêntica se dá quando a criança tem liberdade na escolha daquilo que irá brincar, dos seus objetivos e dos meios que utilizará para alcançá-los, na interpretação dos conteúdos e das regras e na possibilidade de inventar novas estratégias, conteúdos e regras (Savio, 2022, p. 37). Nesse sentido, considerando a concepção de brincadeira autêntica estabelecida pelos autores, é evidente que, para que a brincadeira seja realizada com a qualidade e potencialidade máxima, é imprescindível que a criança tenha máxima liberdade. Entretanto, considero importante pontuar que é papel do(a) professor(a) proporcionar tempos, espaços e materiais para que esse brincar com liberdade se concretize de maneira qualificada. A brincadeira da criança, mesmo que realizada de maneira livre e espontânea, está sempre condicionada aos espaços, materiais e tempos oferecidos pelo adulto.

Corroborando com os pressupostos estabelecidos por Savio (2022), de que a brincadeira tem como características principais ser uma atividade indefinida e oscilante, que atinge sua autenticidade e ludicidade máxima quando exercida com máxima liberdade, Trueba (2022, p. 73) define a brincadeira como “uma ação livre, espontânea,

voluntária, sem intervenções nem interferência”. Além disso, a autora coloca que o brincar é “feito no presente contínuo, envolve concentração no processo, não no resultado”. Nesse sentido, é evidente que há um consenso entre os teóricos a respeito da classificação da brincadeira como uma ação que deve ser realizada de maneira livre e espontânea, com a mínima intervenção possível dos adultos e sem fins utilitários. Corroborando o argumento, Negrine (2014, p. 32) aponta a ideia de Wallon de que os temas a que propõem as brincadeiras “não devem ter sua razão de ser fora de si mesmo”. Segundo o teórico, o brincar perde suas características constitutivas quando se torna uma atividade utilitária, que se subordina como um meio para um fim (Negrine, 2014, p. 32).

Mas, afinal, qual é o lugar da brincadeira espontânea no currículo da escola da infância? A esse respeito, Marcano (2022) defende que, atualmente, a brincadeira ainda é vista como atividade secundária que só tem espaço em momentos de intervalo entre as atividades sérias e importantes, como recompensa quando essas atividades já foram concluídas ou então como uma atividade planejada para um fim específico, previamente estabelecido pelo adulto. O espaço secundário dado à brincadeira espontânea da criança aponta para um desconhecimento de sua importância para o desenvolvimento das crianças por parte dos(as) professores(as). A brincadeira espontânea aciona no sujeito todos os seus recursos emocionais, socio-cognitivos e criativos. Ela se constitui como um espaço privilegiado de aprendizagem por meio das interações, além de ser um espaço ímpar para a compreensão dos papéis sociais existentes em nossa sociedade (Trueba, 2022).

Mediante o exposto, tendo em vista a relevância da brincadeira espontânea para o desenvolvimento da criança nos âmbitos cognitivos, sociais, emocionais e criativos, advogo que é preciso se posicionar: a brincadeira espontânea deve ser promovida na Educação Infantil. Em tal direção, as crianças devem ter seu direito de brincar em um espaço qualificado garantido por todas as escolas.

Nesse sentido, o(a) professor(a) possui a importante função de potencializar, complexificar e qualificar o brincar espontâneo da criança no ambiente escolar. O papel do(a) professor(a) na brincadeira espontânea é, de acordo com Trueba (2022), planejar, observar, documentar e, quando necessário, intervir. Segundo a autora, “qualquer planejamento para as crianças deve começar por elas próprias” (Trueba, 2022, p. 79). Dessa forma, para planejar, é necessário, primeiramente, realizar uma observação atenta às crianças e ao que elas expressam em suas ações e brincadeiras. A partir do ponto de vista da autora, defendo que, quando planejamos os materiais, espaços e tempos que serão oferecidos às crianças a partir da observação de suas ações e

interesses, criamos um ambiente que lhes possibilita uma aprendizagem significativa, pois permitimos que elas deem continuidade, avancem e desenvolvam suas investigações e curiosidades. Como afirma Trueba (2022), a observação da brincadeira das crianças permite que o(a) professor(a) conheça suas necessidades, interesses, conhecimentos prévios e estratégias de aprendizagem. Além disso, através da observação da brincadeira, é possível medir a quantidade e a qualidade das interações socioafetivas e cognitivas que a criança possui com seus pares (Trueba, 2022, p. 79). As afirmações da autora são muito pertinentes, pois corroboram a reflexão sobre uma escola da infância, pensada e planejada para as crianças. Planejar os espaços, materiais e tempos da escola a partir de um olhar sensível às necessidades e interesses das crianças é imprescindível para o estabelecimento de um ambiente que garanta às crianças seus direitos de brincar, descobrir e interagir com qualidade. Como afirma Pagano (2017, p. 27-28), “ser professor significa, principalmente, garantir, a cada dia, que o espaço e o tempo habitados pelas crianças sejam totalmente pensados para o seu modo ser, estar, brincar, pesquisar e descobrir”. Considero esse pressuposto estabelecido pelo autor relevante, à medida que defende qual é o principal papel de um professor em uma escola de Educação Infantil: garantir que o espaço habitado pelas crianças seja planejado com base em suas necessidades e especificidades.

Dessa maneira, enfatizo que o planejamento dos espaços, tempos e materiais que serão organizados e ofertados para as crianças deve ser realizado para e a partir da observação de suas ações, ou seja, não há uma maneira única e correta de se planejar os espaços para a brincadeira das crianças, mas cada grupo e cada contexto irá demandar um planejamento específico. Entretanto, alguns elementos são importantes para pensarmos em ambientes e tempos que convidem as crianças a brincar, que fomentem e possibilitem suas descobertas. Trueba (2022) traz alguns aspectos gerais, que podem caracterizar os espaços destinados para a brincadeira. Advogo que os aspectos trazidos pela autora se caracterizam como pontos importantes para pensar a qualificação dos espaços para a brincadeira. Segundo a referida autora, podemos pensar nos espaços como ambientes organizados e planejados de maneira que favoreçam a comunicação e a autonomia e estimulem o pensamento criativo e a complexidade; devem ser espaços organizados com um sentido estético, bem estruturados e ordenados, equilibrados nos seus estímulos e que possuem identidade e clareza em sua organização (Trueba, 2022, p.77). Advogo que esses aspectos, elencados pela autora, são características importantes que constituem um espaço para o brincar potente e de qualidade. A dimensão estética do ambiente é imprescindível para fornecer um ambiente que possibilite a aprendizagem das crianças. Como

argumenta Hoyuelos (2020), com base na obra de Malaguzzi, o ambiente é um importante partícipe do projeto pedagógico, atuando como um educador que auxilia na expressão e no desenvolvimento das potencialidades presentes em cada sujeito a partir das possibilidades que oferece. Além disso, é imprescindível que a organização dos espaços para a brincadeira garanta a comunicação, a interação, a autonomia e a aprendizagem, pontos que são direitos de toda criança e que compõem um ambiente para o brincar de qualidade. Nesse sentido, a partir dos argumentos trazidos por Hoyuelos (2020) e Trueba (2022), defendo que a dimensão estética, o planejamento do ambiente a partir da observação dos interesses das crianças e a atenção à oferta de uma organização que possibilite a interação, a autonomia e a criatividade são aspectos centrais que caracterizam um ambiente de qualidade para o brincar das crianças.

Já em relação ao planejamento dos tempos destinados à brincadeira das crianças no cotidiano escolar, a autora coloca que estes devem ser organizados de maneira que sejam “longos, amplos, tranquilos e organizados de forma intencional” (Trueba, 2022, p. 77). Nesse sentido, coloco que é importante que o planejamento dos tempos destinados às brincadeiras das crianças seja realizado com vistas a proporcionar que elas consigam explorar as materialidades disponíveis, criar e interagir com o ambiente e com o outro, assim como com o tempo que lhes é necessário, sem que as aprendizagens que estão se constituindo sejam interrompidas pela pressa e pelo tempo cronológico estabelecido pela instituição e pelos adultos.

Em vista dos princípios apresentados pela autora, que coloca a brincadeira espontânea como atividade central para o desenvolvimento da criança nos âmbitos sociais, cognitivos, emocionais e criativos, enfatizo a importância de se pensar em um currículo que possui suas práticas pautadas na promoção da brincadeira e das interações das crianças visando atender suas necessidades e interesses bem como em ampliá-los a partir de uma organização intencional dos espaços, materiais e tempos das brincadeiras espontâneas. Nessa perspectiva, considerando que o brincar é um direito que deve ser garantido pelas escolas de Educação Infantil a toda a criança, conforme apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010), documento que estabelece os princípios para a Educação Infantil no Brasil, é imprescindível que os(as) professores(as) pensem em como a organização do espaço, dos materiais e do tempo podem potencializar, qualificar e complexificar o brincar das crianças, contribuindo assim para o seu desenvolvimento enquanto sujeitos.

Mediante o exposto, o presente trabalho tem como **objetivo geral** investigar como são promovidos os espaços, tempos e materiais para a brincadeira na Educação Infantil, bem como as interações entre as crianças, tendo como questão de pesquisa:

como é promovida a brincadeira na Educação Infantil – creche e pré-escola – a partir da organização da seleção de materiais, organização de tempos, espaços e contextos promotores das interações das crianças? Como objetivos específicos, destacamos os seguintes propósitos: 1) abordar as especificidades das interações e da brincadeira como eixos norteadores do currículo da Educação Infantil; 2) explicitar o conceito de brincadeira bem como as suas tipologias; 3) discutir a importância do planejamento de contextos de brincadeira na instituição de Educação Infantil; e 4) pesquisar a concepção de docentes que atuam na educação infantil - creche e pré-escola - sobre a brincadeira no cotidiano institucional.

Metodologicamente, para a realização dessa pesquisa, foram realizadas entrevistas com 04 professores(as) que atuam na Educação Infantil nas redes pública e privada de educação. Foram selecionados 02 professores que atuam na creche e 02 professoras que atuam na pré-escola. O roteiro da entrevista foi organizado com perguntas visando conhecer as concepções das professoras sobre o brincar na creche e na pré-escola, além de conhecer os modos como elas selecionam os materiais e organizam os contextos para a promoção da brincadeira.

Mediante o exposto, o presente Trabalho de Conclusão está organizado em 5 capítulos. A partir desse primeiro capítulo introdutório, foi desenvolvida a pesquisa visando compreender como são promovidos os espaços, materiais e tempos para a brincadeira na Educação Infantil. No segundo capítulo, apresentei a discussão conceitual sobre “a brincadeira na Educação Infantil”, abordando e conceituando as especificidades da brincadeira na creche e na pré-escola, como ocorre a mediação pedagógica do(a) professor(a) nessas brincadeiras e como podemos planejar os espaços para a brincadeira nas diferentes etapas da Educação Infantil. Nesse capítulo, também foi conceituado como os documentos normativos que norteiam o currículo da Educação Infantil no Brasil, BNCC (Brasil,2018) e DNCEI (Brasil,2010), dispõem sobre a brincadeira nessa etapa da Educação Básica. No terceiro capítulo, foi apresentada a entrevista como metodologia da pesquisa e o modo como foram analisados os dados gerados. Em seguida, no quarto capítulo, foram apresentadas as análises das entrevistas. Por fim, no quinto capítulo, são apresentadas as considerações finais.

2 A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A definição do que é brincadeira se constitui como uma discussão complexa que causa divergências entre os teóricos que estudam essa temática. Como afirma Fortuna (2014), a atividade criativa não suporta definições estanques e é um conceito complexo. De acordo com a autora, há uma dificuldade em encontrar um conceito universal ou definitivo do que é brincadeira e “a ausência de uma palavra indo-europeia comum para o jogo¹ é um indicador do caráter tardio do surgimento de um conceito geral” (Fortuna, 2014, p.15). Por se tratar de uma atividade complexa, ao tentar conceituar o que é a brincadeira, nos deparamos com diferentes variáveis a serem analisadas, que conseqüentemente geram diferentes perspectivas teóricas sobre o que é o brincar.

Na obra *Só Brincar: o papel do Brincar na Educação Infantil*, Moyles (2002) realiza uma explanação sobre o conceito de brincar e os paradoxos existentes na teorização e conceitualização desse termo. A autora pontua que uma das divergências existentes nas definições teóricas do que é brincar relaciona-se ao que propõem os teóricos a respeito do propósito da brincadeira. Para os puristas do brincar, por exemplo, a brincadeira caracteriza-se como um exercício que ocorre sem nenhum propósito real e que não possui um objetivo manifesto. Nessa direção, Moyles (2002) observa que Tizard e Harvey (1977) defendem que o brincar pode e é dirigido para objetivos desejados pelos participantes. Corroborando essa definição, Moyles (2002) também discorre a respeito da teoria de Hans (1981), que defende que o brincar sempre envolve e é parte de uma produção e de um desejo. Além disso, outro aspecto apontado por Moyles (2002) que dificulta a existência de um consenso na definição do que é o brincar é o fato de existirem diferenças individuais nos tipos e na qualidade do brincar de cada criança. Nesse sentido, a autora argumenta que o brincar deve ser visto como um processo, sendo um exercício caracterizado muito mais pelo modo como ocorre do que pelo seu conteúdo (Moyles, 2002, p. 24).

Corroborando esses argumentos, Brock et al. (2009) coloca que o modo como os adultos estudam a brincadeira está diretamente relacionado à concepção que estes têm a respeito do que é a infância e qual a sua função. A respeito do que pontua a referida autora, acrescento que, se compreendemos a infância como uma etapa em que a criança deve se preparar para a vida adulta, ignoramos a singularidade desse período da vida e o brincar livre não terá nenhuma relevância. Por outro lado, se consideramos que a infância é uma etapa única, com especificidades que devem ser respeitadas e

¹ O termo “jogo” será utilizado como um sinônimo de “brincadeira” no presente trabalho, tendo em vista a utilização universal desta palavra em diversos estudos a respeito da atividade lúdica.

com vivências e ações que devem ser promovidas, o brincar livre passa a ser imprescindível nas Escolas de Educação Infantil. Considero que a infância é um período único, em que nos relacionamos com o tempo, o espaço e os objetos de maneira singular. Dentro das singularidades que constituem a infância, o brincar é uma das mais perceptíveis na vida das crianças.

Nesse sentido, Brocks et al. (2009) argumenta que as crianças possuem uma motivação intrínseca para brincar. Segundo a autora, as crianças brincam naturalmente através de um processo de desenvolvimento para descobrir seu ambiente e, sobretudo, para se divertir. A autora coloca que essa motivação intrínseca para a brincadeira presente nas crianças é uma ferramenta valiosa para os docentes, pois resulta em aprendizagens na vida. Em tal direção, argumento que a brincadeira, apesar de ser uma atividade intrínseca da criança, também é uma ferramenta vital para a aprendizagem na primeira infância. Desse modo, considero que o brincar é a base para a aprendizagem significativa na primeira infância. Portanto, defendo que o brincar deve ser estudado, valorizado e intencionalmente planejado pelos professores da Educação Infantil.

Para que a brincadeira seja adequadamente valorizada, planejada e central no currículo da Educação Infantil, é imprescindível que os docentes entendam o que é o brincar e qual a sua importância para o desenvolvimento infantil. Conforme Negrine (2014, p. 14), pode-se dizer que a brincadeira apresenta significados distintos, uma vez que pode indicar desde os movimentos que a criança realiza nos primeiros anos de vida até as atividades mais ou menos complexas, como certos jogos tradicionais ou esportivos. Entre os teóricos que estudam a brincadeira, Negrine (2014) referencia algumas abordagens, como as descritas por Caillois e Goraigordobil, Vygotsky e Buytendijk (1935). Conforme explica Negrine (2014), Caillois e Goraigordobil definem o jogo como uma atividade de prazer, espontânea e voluntária. Já Vygotsky afirma que a característica do jogo não é somente prazer, mas também desprazer, dependendo do tipo de jogo (Negrine, 2014, p. 17). Buytendijk (1935) destaca que jogar é sempre jogar com algo, enfatizando assim a relação dialética existente entre o sujeito e o objeto que constitui a brincadeira. Segundo o autor, somente quando tocamos o objeto e experimentamos ele com os sentidos é que estamos de fato brincando. A respeito da teoria de Buytendijk (1935), Negrine (2014) aponta que não somente brincamos com o objeto com o qual temos contato, mas ele também responde nossa brincadeira e, quanto mais intensa for essa relação entre sujeito e objeto, mais duradoura e intensa será a forma de jogo/brincadeira.

Apesar de diferentes perspectivas utilizadas para classificar e definir o conceito do que é brincar, a divergência a respeito do assunto ocorre mais no campo da classificação/conceitualização do que no de seu valor. A respeito da importância da brincadeira, Moyles (2002, p. 20) afirma que essa atividade é importante porque “motiva e desafia o participante tanto a dominar o que é familiar quanto a responder ao desconhecido em termos de obter informações, conhecimentos, habilidades e entendimentos”. Além disso, a referida autora argumenta que “o brincar é uma atividade realizada por puro prazer e diversão e cria uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem” (Moyles, 2002, p. 21). Concordando com o dito pela autora, advogo que, pelo fato do brincar contribuir com o desenvolvimento da criança pequena nos aspectos cognitivos, sociais e emocionais, o mesmo deve ser a base do currículo das escolas de Educação Infantil.

A partir das discussões de Brock (2009), Negrine (2014) e Moyles (2002), compreendo o brincar como uma atividade inerente ao ser humano, mas que, para que possa realmente ser realizada em seu pleno potencial, precisa ser promovida a partir do planejamento intencional de tempos, espaços e materiais que se constituam em contextos propícios à brincadeira das crianças. Em vista do exposto, defendo que através do brincar as crianças interagem, investigam, levantam hipóteses, realizam descobertas e aprendem sobre si, sobre os outros e sobre o mundo que as rodeia.

Nesse sentido, considerando a brincadeira como elemento constituinte do currículo da Educação Infantil, o presente capítulo, dividido em cinco seções, busca abordar importantes temáticas relacionadas à brincadeira na primeira infância. A primeira seção abordará a temática das interações e da brincadeira como eixos norteadores do currículo da Educação Infantil; nesse tópico, será discutido ainda como a brincadeira é abordada nas DCNEI (2010) e BNCC (2018). A segunda seção discorre a respeito das especificidades da brincadeira de bebês e crianças bem pequenas, enfatizando o brincar heurístico e suas tipologias. A terceira seção terá enfoque nas especificidades da brincadeira na pré-escola, trazendo as brincadeiras características dessa fase, como o simbolismo, o jogo e as interações entre pares. A quarta seção, intitulada “a mediação pedagógica da professor(a) de pré-escola nas brincadeiras na Educação Infantil”, trará a importante discussão a respeito do papel do(a) professor(a) na mediação das brincadeiras das crianças e como essa mediação pode ser realizada de maneira qualificada. Já na última seção será abordada a questão dos planejamentos dos espaços para a brincadeira na creche e na pré-escola.

2.1 As interações e a brincadeira como eixos norteadores do currículo da Educação Infantil

A luta por uma Educação Infantil pública, gratuita, de qualidade e para todos é uma pauta que já dura décadas e continua atual. Como afirma Barbosa et al (2016), o acesso à Educação Infantil e à qualificação das práticas realizadas nessa etapa da Educação Básica tem avançado. Um marco importante em relação às políticas da Educação Infantil foi o estabelecimento do atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças, firmado na Constituição de 1988. A partir do reconhecimento da Educação Infantil como direito social das crianças e como dever do Estado, que se deu em resultado da luta de diferentes movimentos comunitários, inúmeras discussões vêm sendo feitas visando revisar as concepções sobre a educação na primeira infância. Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se constituem como “referências importantes, não apenas pelo seu caráter normativo, mas especialmente, por evidenciar um amadurecimento da epistemologia do trabalho com as crianças em instituições educativas” (Barbosa et al, 2016, p. 18). O avanço em relação à epistemologia do trabalho na Educação Infantil pode ser percebido na definição estabelecida nos documentos de que as interações e as brincadeiras devem se constituir como os eixos norteadores do currículo da Educação Infantil.

O documento normativo que define as DCNEI (Brasil, 2010) traz importantes colocações a respeito da importância da brincadeira na Educação Infantil e como essa deve ser ofertada nas escolas. A respeito das brincadeiras, o documento enfatiza que essa é uma atividade muito importante para as crianças pequenas à medida que oportuniza que elas, por meio da fantasia e da imaginação, compreendam e reconstruam elementos de sua realidade. Além disso, o documento destaca que é na brincadeira que a criança, a partir da relação com os seus pares, aprende modos de agir ou resistir aos valores e normas da cultura de seu ambiente e constrói significações compartilhadas a respeito de sua realidade (Brasil, 2010).

As DCNEI (Brasil, 2010) estabelecem a brincadeira como um direito a ser garantido às crianças da Educação Infantil. O documento prevê que o brincar deve ser o eixo norteador das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica. Nesse sentido, considero importante pontuar que as DCNEI (Brasil, 2010) ressaltam que a brincadeira deve ser a principal atividade a ser exercida na Educação Infantil. Ao estabelecer a brincadeira como eixo norteador do currículo e das práticas pedagógicas na Educação Infantil, o documento coloca que é por meio da ação do brincar que as

aprendizagens significativas das crianças serão estabelecidas e que o exercício do brincar deve pautar todas as ações pedagógicas do cotidiano da creche e da pré-escola.

A respeito dessas orientações previstas nas DNCEI, argumento que a importância atribuída a brincadeira e a interação da criança com seus pares demanda o planejamento de contextos que possibilitem o encontro entre as crianças e a promoção da imaginação a partir da exploração de materiais e do simbolismo.

Em relação aos materiais ofertados para as brincadeiras, o documento coloca que a criança deve ter possibilidade de se envolver em explorações e brincadeiras com objetos e materiais diversificados que contemplem as particularidades das diferentes idades, as condições específicas das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, bem como as diversidades sociais, culturais, étnico-raciais e linguísticas das crianças, famílias e comunidade regional (Brasil, 2010). Além disso, as DNCEI (Brasil, 2010) destacam que, a partir da ludicidade, as propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências com as diversas linguagens (visuais, literárias, musicais e artísticas, por exemplo). Nesse sentido, a partir do que afirmam as DNCEI (Brasil, 2010), argumento que os espaços e os materiais ofertados para as crianças na Educação Infantil devem ser pensados visando promover a interação delas a partir de materiais diversos e intencionalmente pensados para cada faixa etária.

A brincadeira atrelada às interações são elementos centrais das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (Brasil, 2010). A esse respeito, o documento coloca que as relações sociais e intersubjetivas da criança durante a brincadeira requerem uma atenção intensiva dos professores(as), que devem estimular a curiosidade das crianças a partir de brincadeiras orientadas (Brasil, 2010, p. 36). O documento curricular aborda que, ao interagir, observar e participar das brincadeiras das crianças, os(as) professores(as), além de promoverem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, ampliam suas possibilidades de compreender e responder às iniciativas infantis (Brasil, 2010). Ainda a respeito das interações e da observação do adulto em relação às brincadeiras das crianças, as DCNEI (Brasil, 2010) ressaltam que a observação crítica e criativa das brincadeiras das crianças é um importante elemento para tecer a elaboração da avaliação e da documentação pedagógica a respeito do desenvolvimento das crianças (Brasil, 2010). A ênfase das DCNEI (Brasil, 2010) em relação à importância da interação das crianças, tanto entre seus pares, quanto entre os adultos durante o momento das brincadeiras, evidencia a necessidade de que os docentes tenham conhecimento de como promover interações qualificadas a partir do planejamento de espaços, tempos e materiais.

Do mesmo modo, elaborado em consonância às DCNEI (Brasil,2010), a BNCC (Brasil, 2018) da Educação Infantil é um importante documento normativo que orienta o currículo desta etapa da educação e também prevê o brincar e as interações como um eixo norteador do currículo. A BNCC da Educação Infantil apresenta quais são os direitos de aprendizagem que devem ser garantidos nessa etapa, bem como orienta quais são os objetivos de aprendizagem que devem ser desenvolvidos em cada etapa do desenvolvimento da criança, segmentando-os em diferentes campos de experiência. Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC (Brasil, 2018) são os de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Conforme prevê o documento, as crianças da Educação Infantil devem ter o direito de brincar cotidianamente, de diversas formas, em diferentes espaços e tempos e devem realizar essas brincadeiras tanto com os seus pares quanto com os adultos. Além disso, o documento inclui como direito das crianças a participação ativa na escolha das brincadeiras. Nesse sentido, considerando que a brincadeira diversificada, cotidiana e planejada juntamente com as crianças é um direito de aprendizagem garantido pela BNCC da Educação Infantil (Brasil, 2018, evidencio a relevância de que sejam promovidos e planejados espaços qualificados para a brincadeira e para as interações das crianças nessa etapa da educação básica. Estudar e conhecer as especificidades do desenvolvimento das crianças na Educação Infantil e o que elas demandam é primordial para um planejamento e uma organização adequada dos espaço, tempos e materiais ofertados para elas durante seus momentos de brincadeiras, com o intuito de que os direitos de aprendizagem sejam garantidos.

A organização curricular da Educação Infantil na BNCC (Brasil, 2018) está disposta em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI (2010) em relação aos saberes e aos conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças e associados às suas experiências. Os campos de experiências em que se organiza a BNCC (Brasil,2018) são: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. O campo de experiência “o eu, o outro e o nós” é explicado no documento da BNCC (2018) como o campo que remete ao desenvolvimento de propostas e vivências cotidianas que criem oportunidades para que as crianças entrem

em contato com outros grupos sociais e culturais, ampliando o modo que elas percebem a si mesmas e ao outro. Já o campo de experiência “corpo, gestos e movimentos” tem como objetivo geral proporcionar que a criança descubra variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo. O campo intitulado “traços, sons, cores e formas” tem como ênfase principal a promoção da participação das crianças em tempos e espaços para a produção, a manifestação e a apreciação artística. Contudo, em relação à aquisição e ao desenvolvimento da linguagem oral, o campo “escuta, fala, pensamento e imaginação” tem enfoque nas experiências em que as crianças podem falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral. Por fim o campo “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” visa criar oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e socioculturais e possam utilizá-los em seu cotidiano.

A respeito do que é abordado na BNCC (Brasil, 2018) em relação aos direitos de aprendizagem e aos campos de experiência que devem ser garantidos na Educação Infantil, destaco que estes devem ser promovidos através de brincadeiras que possibilitem cotidianamente as interações das crianças, bem como aprendizagens significativas a partir da organização do espaço, dos materiais e dos tempos destinados às brincadeiras.

Analisando a BNCC (Brasil, 2018) para a Educação Infantil (2018) e os campos de experiência propostos por ela, percebo que o documento enfatiza e orienta que a aprendizagem das crianças deve ser realizada a partir de suas vivências cotidianas e de suas brincadeiras, reiterando a concepção de criança como sujeito histórico e de direitos que constrói suas aprendizagens e produz cultura a partir de suas próprias vivências cotidianas.

Apesar da BNCC (Brasil, 2018) para a Educação Infantil se constituir como um importante documento no sentido de organizar e orientar como deve ocorrer o trabalho com as crianças na Educação Infantil e definir que a brincadeira e as interações devem se constituir como o eixo norteador do currículo da Educação Infantil, este documento vem sendo, muitas vezes, utilizado para padronizar a educação das crianças, não levando em consideração a realidade social de cada criança. Nesse sentido, é importante ressaltar que a prática docente deve ser realizada sempre de maneira reflexiva e que esse tipo de documento, de caráter normativo, não deve substituir a autoria docente que cada professor(a) deve ter para pensar de que forma os objetivos de aprendizagem, os campos de experiência e o direito à interação e à brincadeira previstos na base serão introduzidos na prática com as crianças, considerando a realidade social de cada espaço.

Em suma, as DNCEI (Brasil, 2010) e a BNCC (Brasil, 2018) constituem-se como importantes documentos normativos que orientam a prática docente na Educação Infantil. Ambos os documentos enfatizam e colocam o brincar e o interagir como eixos norteadores do currículo da Educação Infantil e definem a importância da brincadeira e das interações tanto entre pares quanto com os adultos para que as crianças pequenas se desenvolvam e adquiram aprendizagens significativas. A brincadeira e as interações em um espaço qualificado que garanta o acesso a materiais diversos e adequados a cada faixa etária e que também possibilite interações de qualidade é um direito que deve ser garantido a todas as crianças nas escolas de Educação Infantil.

Tendo em vista a centralidade das interações e da brincadeira para o currículo da Educação Infantil, na próxima seção, serão abordadas as especificidades da brincadeira na creche, tendo como tema central a discussão a respeito do brincar heurístico e suas diferentes tipologias.

2.2 As especificidades da brincadeira de bebês e crianças bem pequenas: o brincar heurístico

Em seus primeiros anos de vida, as crianças têm dentro de si “um grande impulso de explorar e descobrir por si mesmas a maneira como os objetos se comportam no espaço quando são manipulados por elas” (Goldschmied e Jackson, 2006, p. 148). As crianças pequenas, de maneira espontânea, estão a todo o momento explorando o mundo ao seu redor e realizando hipóteses a respeito dos objetos que as cercam. Nesse sentido, é evidente que as condições e os materiais oferecidos para essa exploração influenciam diretamente na qualidade e nas possibilidades que a criança terá ao realizar essas explorações. Dessa maneira, considerando a especificidade dos bebês e das crianças pequenas, sujeitos curiosos que estão se inserindo no mundo e o descobrindo a todo o momento, principalmente através da exploração perceptual e sensorial, a proposta de brincar heurístico, definida por Goldschmied e Jackson (2006, p. 147) como uma atividade que envolve oferecer, em um ambiente controlado, uma grande quantidade de diferentes tipos de objetos e receptáculos para que os bebês e as crianças bem pequenas brinquem livremente e sem a intervenção de adultos, é uma prática primordial que deve estar presente no cotidiano das crianças da creche.

A palavra “heurístico” é derivada do termo grego *eurisko* e significa aquilo que “serve para descobrir ou alcançar a compreensão de algo” (Goldschmied e Jackson, 2006, p. 148). É exatamente isso que as sessões de brincadeiras heurísticas possibilitam às crianças da creche: a descoberta e a compreensão por meio da

exploração de materiais diversos em um ambiente previamente organizado pelo adulto. A partir de observações minuciosas das ações das crianças durante as sessões de brincar heurístico realizadas pelos psicólogos Jerome Bruner e Kathy Silva, foi constatado que as práticas de brincar heurístico envolvem a criança em um alto nível de concentração, além de promover a aprendizagem por meio da exploração e da repetição das ações realizadas com os objetos. As ações realizadas pelas crianças, que se observadas superficialmente podem parecer repetitivas e sem objetivo, tem na verdade sua própria lógica interna. Através da repetição das ações, as crianças criam e revisam suas teorias a respeito dos objetos e aprendem respeito, realizando uma prática que se assemelha ao que fazem os cientistas quando estão testando e desenvolvendo suas hipóteses (Goldschmied e Jackson, 2006, p. 152). Nesse sentido, considero que as práticas de brincar heurístico evidenciam a capacidade e a potência que há nos bebês e nas crianças bem pequenas, que, se apresentados a um ambiente com materiais adequados e organizados de maneira correta e convidativa, são capazes de construir importantes aprendizagens. A aprendizagem por meio da ação envolvida nessas propostas é de grande importância para a estruturação do pensamento da criança e desenvolve nas crianças pequenas a ampliação da capacidade de concentração. Dessa maneira, defendo que é imprescindível que se pense em espaços, materiais e tempos para um brincar heurístico na creche que enriqueça e amplie o repertório dos bebês e das crianças bem pequenas a respeito do mundo e proporcione a eles vivências significativas.

Ao planejar uma sessão de brincar heurístico, o(a) professor(a) deve atentar-se a algumas questões organizacionais básicas que, conforme descritas por Goldschmied e Jackson (2006), são: 1) a oferta de materiais variados e em uma quantidade sempre maior do que a necessária para o número de crianças (a autora sugere que se ofereça, no mínimo, 15 variedades de materiais); 2) a organização de um espaço claramente definido, silencioso; 3) que seja grande o suficiente para a movimentação livre das crianças e que não tenha materiais alheios à sessão de brincar heurístico; 4) a escolha de um período limitado do dia para a realização da sessão e que, após esse tempo, os materiais sejam retirados e guardados (a realização do brincar heurístico em um momento específico do dia e não todos os dias fará com que as crianças vinculem a sessão a um momento especial); 5) o espaço deve ser utilizado em sua totalidade, com materiais disponíveis por todo o espaço, para que sejam evitados conflitos e também evitar que as crianças se amontoem; 6) os objetos devem ser silenciosamente reorganizados para que pareçam sempre convidativos. As questões organizacionais básicas definidas por Goldschmied e Jackson (2006) caracterizam-se como importantes

aspectos a serem observados para que a sessão de brincar heurístico ocorra de maneira adequada e confortável tanto para a criança quanto para os professores envolvidos.

A respeito do papel do professor nas sessões de brincar heurístico, Goldschmied e Jackson (2006) colocam que este se dá principalmente na organização do espaço da sessão, tanto antes dela iniciar – pensando nos materiais que serão utilizados, coletando-os e organizando-os no espaço de maneira que possibilite que todas as crianças brinquem de maneira confortável – quanto durante, à medida que percebe que os objetos estão bagunçados e precisam ser reorganizados de maneira que sejam convidativos para a criança. Durante a sessão de brincar heurístico o professor atua como um facilitador que, silenciosamente, observa e garante um espaço qualificado para que as crianças explorem os materiais da sessão de maneira autônoma, sem nenhum direcionamento ou estímulo por parte do adulto (Goldschmied e Jackson, 2006, p. 155). A respeito do que defendem as autoras, considero que a não interferência do adulto, aspecto central durante a sessão da brincadeira heurística, coloca grande parte dos professores em uma posição desafiadora, no sentido de que se distingue daquela que eles(as) normalmente se colocam, que é a de direcionar e até mesmo decidir pelo bebê qual ação será feita. Nesse sentido, a realização da brincadeira heurística exige que os professores saiam de cena e respeitem o tempo e a autonomia dos bebês e das crianças bem pequenas.

Apesar das características organizacionais básicas em comum existentes na brincadeira heurística, esta se segmenta em três tipologias distintas, que se adequam a diferentes etapas do desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas. Os três principais tipos de brincar heurístico – 1) cesto dos tesouros; 2) jogo heurístico; e 3) bandejas de experimentação – serão descritos e detalhados a seguir.

2.2.1. Cesto dos tesouros

O cesto dos tesouros é uma modalidade do brincar heurístico indicada para bebês que já permanecem sentados sem a necessidade de nenhum apoio, mas que ainda não caminham. Esta modalidade é uma das importantes maneiras pelas quais o brincar e o aprendizado dos bebês pode ser estimulado e se caracteriza por disponibilizar ao bebê, dentro de um cesto, uma coleção de objetos para que ele os explore de maneira autônoma, sem a intervenção do adulto (Goldschmied e Jackson, 2006). Tendo em vista que o cérebro dos bebês cresce mais rapidamente do que em qualquer outra etapa da vida e se desenvolve principalmente “ao responder a fluxos de

informações advindas das cercanias, pelos sentidos do tato, olfato, paladar, audição, visão e movimento corporal” (Goldschmied e Jackson, 2006, p. 114), o cesto dos tesouros, por reunir variados objetos do cotidiano que oferecem estímulos aos diferentes sentidos do bebê, caracteriza-se como uma proposta que assegura a riqueza das experiências do bebê, proporcionando seu aprendizado por meio da ação sobre os objetos.

Os objetos que compõem o cesto devem ser prioritariamente produzidos com materiais naturais e têm de ser escolhidos visando proporcionar à criança o contato com uma diversidade de sons, cheiros, texturas, sabores, formas e pesos. Os objetos oferecidos no cesto não são brinquedos comprados ou objetos feitos de plástico, mas sim objetos de uso cotidiano que ofereçam ao bebê uma riqueza de experiências, estimulando todos os seus sentidos. Os objetos que compõem o cesto devem estar sempre se modificando, para que o bebê esteja sempre em contato com novos estímulos.

A experiência com o cesto dos tesouros proporciona aos bebês o desenvolvimento da habilidade de concentração e também da tomada de decisões. A atenção concentrada do bebê nessa atividade chega a durar uma hora ou mais. O alto grau de concentração na qual os bebês se colocam nessa atividade se dá principalmente por dois fatores, apontados por Goldschmied e Jackson (2006, p. 116). Um deles é a curiosidade da criança que é muito estimulada por meio da variedade de materiais e sua vontade de praticar sua crescente habilidade de tomar posse de maneira autônoma daquilo que lhe é atrativo. Somado a isso, está a presença atenta do adulto que oferece à criança segurança e ancoragem emocional. As informações elucidadas por Goldschmied e Jackson (2006) reforçam a importância e a potência das práticas da brincadeira heurística para os bebês. A respeito do que afirmam as autoras, destaco que o alto grau de concentração no qual os bebês se colocam durante essa proposta evidencia o quanto a oferta de materiais que atendam às necessidades relativas à etapa de desenvolvimento na qual a criança se encontra proporciona a elas vivências e aprendizagens ricas e significativas sem a necessidade de uma intervenção direta do adulto na brincadeira.

Em suma, o cesto de tesouros é uma proposta que proporciona aos bebês uma riqueza de experiências que contribuem de maneira significativa para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Apesar de não participar de maneira ativa durante o processo de investigação do cesto pelo bebê, o(a) professor(a) desempenha importantes funções para que a sessão de brincar heurístico com o cesto dos tesouros ocorra com qualidade: além de realizar a seleção dos materiais que

compõem o cesto e mudá-los constantemente para sempre proporcionar novas vivências e descobertas para o bebê, o(a) professor(a) tem o importante papel de proporcionar ao bebê a segurança para que ele possa explorar o cesto com confiança. Conforme apontam Goldschmied e Jackson (2006), ao se mostrar atento e disponível ao bebê, o(a) professor(a) proporciona ao bebê a ancoragem emocional da qual ele necessita para brincar com autonomia.

Mediante os argumentos discutidos até aqui, sustento que a oferta de espaços e materiais de qualidade para a brincadeira dos bebês é um direito que deve ser assegurado a eles. Deste modo, a prática da sessão de brincar heurístico com o cesto dos tesouros caracteriza-se como uma proposta essencial de brincadeira na creche, à medida que possibilita aos bebês o desenvolvimento de importantes habilidades.

2.2.2. O brincar heurístico com objetos ou jogo heurístico

O jogo heurístico é a modalidade indicada para os bebês que já caminham. À medida que aumentam sua mobilidade, as crianças ampliam seus questionamentos a respeito do mundo, pois sua capacidade de fazer-refletir se dá principalmente por meio do corpo, conforme afirma Dewey (Fochi et al., 2018). De acordo com Meirelles (2016, p. 27), à medida que “os pequenos começam a ter um maior interesse em se deslocar, o professor deve estar atento aos novos interesses, proporcionando experiências que contemplem a evolução e o amadurecimento”; nesse sentido, advogo que, a partir da mobilidade que começa a ser adquirida pelos bebês, mudanças em relação a como serão promovidas as sessões de brincadeira heurística devem ocorrer, visando atender às necessidades desse diferente período do desenvolvimento infantil. Dessa maneira, o brincar heurístico com objetos, categoria de brincadeira heurística indicada para as crianças que estão começando a caminhar, apresenta algumas especificidades em relação principalmente à disposição e à organização do ambiente.

Para explicar o desenvolvimento nos dois primeiros anos de idade, Goldschmied e Jackson (2006) utilizam da abordagem formulada por Anna Freud (1965), conhecida como Diretrizes do Desenvolvimento. Conforme essa abordagem, nos primeiros dois anos, a criança passa de uma situação de dependência total para uma relativa independência, em geral, de quatro maneiras: por meio do movimento e da habilidade da manipulação, ao alimentar-se sozinha, no desenvolvimento da linguagem e no cuidado corporal. Nesse sentido, argumento que, por se tratar de um período de significativas e importantes mudanças no desenvolvimento da criança, a qual adquire importantes habilidades, as quais a tornam cada vez mais autônoma, é imprescindível

que se promova na creche espaços para o brincar que favoreçam o desenvolvimento dessa autonomia e das habilidades cognitivas, motoras e emocionais que estão em desenvolvimento crescente nesse período. Por estimular a curiosidade e a aprendizagem por meio da exploração e da ação espontânea da própria criança, considero que o brincar heurístico deve estar presente no currículo e no cotidiano das crianças bem pequenas. O brincar heurístico com objetos, modalidade que está a ser discutida durante a seção, é um excelente exemplo de proposta que promove para as crianças um brincar de qualidade e que oportuniza ricas oportunidades de aprendizagem e interações.

Na brincadeira heurística das crianças bem pequenas, a partir de aproximadamente dois anos, “o campo de ações ganha um interesse maior e mais aprofundado para o que a criança pode fazer com esse objeto” (Meirelles, 2016, p. 28). Dessa maneira, a criança, a partir das mudanças ocorridas no campo cognitivo e da linguagem, passa a se interessar não somente por explorar e descobrir o que é o objeto, mas também por aprender quais são as ações que podem ser feitas com ele. No que diz respeito ao desenvolvimento da mobilidade, Goldschmied e Jackson (2006, p. 131) colocam que, conforme vão adquirindo e dominando a habilidade de se locomover, as crianças desenvolvem um novo sentimento de “eu posso fazer por eu mesma”. Porém, estas ainda não têm um sentido de precaução ou perigo, o que faz com que o adulto tenha a cansativa tarefa de estar, a todo momento, evitando que a criança se coloque em situações de perigo. Sobre essa questão, as referidas autoras abordam que “na creche, esses perigos são obviamente evitados, mas algumas vezes, infelizmente, às custas de criar um ambiente em que falta variedade, ou que oferece muito pouco para estimular a capacidade da criança de ser curiosa” (Goldschmied e Jackson, 2006, p. 132). A partir do defendido pelas autoras, entendo que a brincadeira heurística para as crianças bem pequenas é uma prática que deve ser garantida no cotidiano para as crianças que frequentam a creche. Para que estes sujeitos sejam adequadamente estimulados, é imprescindível que seja oferecido a eles um espaço que promova brincadeiras que proporcionem a exploração e a descoberta por meio da ação, oportunizando, assim, que a autonomia de fazer por si mesma, que está sendo desenvolvida nesse período do desenvolvimento, possa ser estimulada.

Conforme aponta Fochi (2018), o jogo heurístico possui a particularidade de utilizar tapetes para circunscrever o espaço da brincadeira de cada criança. Importante dizer que o tapete deve dispor de espaço para a disposição dos materiais, bem como também para que a criança se sente para explorá-los e deve, preferencialmente, estar fixado no chão. A utilização dos tapetes se dá a fim de garantir que cada criança possa

iniciar a brincadeira com seus próprios objetos e também que possa interagir uma com a outra. Nesse sentido, é necessário dispor os materiais de maneira que as crianças possam enxergar umas às outras (Fochi et al., 2018). Sendo assim, é indicado que a sessão ocorra em um local livre da circulação de pessoas e de interrupções. O espaço deve ser organizado visando proporcionar às crianças um ambiente tranquilo e acolhedor, com diferentes materiais dispostos de maneira que as convidem a investigar e criar (Fochi et al., 2018). A esse respeito, coloco que a organização planejada e intencional do espaço é imprescindível para que ocorra uma sessão de jogo heurístico de qualidade, que proporcione vivências ricas para as crianças bem pequenas.

Em relação à seleção dos materiais, Fochi et al. (2018) coloca que é importante que sejam escolhidos materiais não estruturados diversificados e que combinem entre si. Os autores propõem que cada tapete contenha uma quantidade variada de receptáculos e objetos (é importante que cada tipo de material presente no tapete seja ofertado em uma quantidade significativamente grande), também deve-se atentar ao fato de que todos os tapetes devem ter, preferencialmente, o mesmo tipo de materiais. A respeito das orientações indicadas pelos referidos autores, sublinho que a seleção de materiais e a organização destes caracteriza-se como uma prática que interfere diretamente na qualidade da brincadeira da criança. A quantidade de materiais e a sua diversidade proporcionam que a criança possa realizar diversas explorações. A delimitação do espaço também auxilia na concentração da criança e na sua visualização dos materiais disponíveis. Além disso, saliento novamente que é importante que cada tapete contenha os mesmos materiais, para evitar conflitos por objetos que tirem a concentração das crianças na exploração deles.

Nesse sentido, considero que a prática do brincar heurístico com objetos é uma importante proposta, que deve ser oferecida às crianças bem pequenas, pois possibilita a elas a aprendizagem e a descoberta por meio da ação e do corpo, que é seu principal instrumento de aprendizagem e desenvolvimento nessa etapa. Para a realização dessa proposta, é importante se atentar à organização dos espaços e à escolha dos materiais, para que estes qualifiquem e potencializem as explorações das crianças. Tendo em vista os elementos abordados até aqui, na próxima seção, compartilho a discussão a respeito das bandejas de experimentação, modalidade de brincadeira heurística recomendada para as crianças que estão indo para o seu terceiro ano de idade.

2.2.3 Bandejas de experimentação

As bandejas de experimentação são uma modalidade de brincadeira heurística indicada para as crianças que já adquiriram uma certa autonomia em relação à marcha e que começam a fazer o uso da linguagem oral (Fochi et al., 2018, p. 109). Nesse período do desenvolvimento, que engloba, principalmente, as crianças que estão indo para o terceiro ano de idade, a brincadeira heurística, de caráter exploratório, é muito importante no sentido de que é a partir dela que a criança bem pequena desenvolve seu brincar imaginativo e vai, cada vez mais, ampliando seu vocabulário e compreensão a respeito do mundo que a cerca. Como afirmam Goldschmied e Jackson (2006), o brincar exploratório é imprescindível para que a criança consiga desenvolver a imaginação e realizar ações cada vez mais complexas com os objetos.

A brincadeira heurística caracteriza-se como uma prática potente para as crianças que estão em desenvolvimento da linguagem oral. Conforme apontam Goldschmied e Jackson (2006, p. 135) “o impulso inato da criança de aprender sobre a natureza e o comportamento dos objetos que a cercam é um elemento fundamental para a sua aquisição da linguagem”. De acordo com as referidas autoras, isso ocorre porque a experiência sensorial direta da criança com o objeto proporciona a ela um conhecimento preciso sobre este, de forma que é apenas a partir dessa exploração direta por meio do brincar que a palavra é vinculada ao objeto será significativa.

Nesse sentido, as bandejas de experimentação se configuram como uma prática pertinente para as crianças bem pequenas, à medida que, conforme apontam Goldschmied e Jackson (2006), é a partir da brincadeira exploratória que as crianças avançam no desenvolvimento da linguagem oral e desenvolvem brincadeiras imaginativas e simbólicas cada vez mais complexas. Em tal direção, essa modalidade de brincadeira heurística permite que a criança bem pequena, a partir da exploração, desenvolva importantes habilidades no âmbito cognitivo, intelectual e social.

Durante as sessões dessa modalidade de brincadeira heurística, são ofertados para as crianças materiais contáveis e não contáveis, escolhidos com intencionalidade e previamente organizados, visando oferecer às crianças um ambiente que as possibilite nomear os fenômenos matemáticos e físicos que irão correndo durante sua exploração (Fochi, 2018). A organização do espaço para a realização de uma sessão com as bandejas requer a observação de alguns aspectos importantes, sendo eles: a escolha de um ambiente neutro, com o mínimo de distratores possível, a escolha de materiais contáveis e não contáveis e a escolha de objetos de apoio (Fochi et al., 2018). A organização do espaço pode ser feita a partir da disposição de duas mesas da altura

das crianças: uma contendo os materiais contáveis e seus materiais de apoio e outra com os não contáveis e os materiais de apoio que com ela se relacionam. Além disso, pode ser organizada uma terceira mesa apenas com materiais de apoio que podem contribuir para a exploração das crianças (Fochi et al., 2018). A organização prévia do espaço, realizada de maneira que os objetos que não fazem parte da proposta sejam retirados, é importante para que a sessão de brincadeira heurística possa ocorrer com qualidade e a criança se concentre completamente na exploração dos objetos dispostos. Nessa modalidade, seguem os mesmos princípios mencionados anteriormente de investir na diversidade e na qualidade dos materiais, bem como dispô-los de maneira atrativa, de forma que convide ao brincar e à exploração (Fochi et al., 2018). A este respeito, argumento que organizar o espaço de maneira esteticamente convidativa e se atentar à diversidade e à qualidade dos materiais ofertados é crucial para potencializar a brincadeira exploratória da criança, pois, como bem aponta Gandini (2016), os materiais e a estrutura do espaço não são elementos passivos, mas sim elementos que condicionam as ações das crianças.

Tendo em vista que os bebês são sujeitos ativos e competentes, que constroem suas aprendizagens a partir de sua relação com o mundo, defendo que o espaço para as brincadeiras das crianças bem pequenas deve garantir a possibilidade da exploração e da descoberta por meio da ação. Nesse sentido, as sessões de brincar heurístico em suas diferentes modalidades caracterizam-se como práticas muito potentes para as crianças da creche, à medida que “promovem brincadeiras de descobrir em que as crianças constroem suas aprendizagens com a mínima interferência dos adultos” (Fochi et al., 2018, p. 108), potencializando, assim, a ação autônoma e a liberdade para investigar das crianças (Fochi, 2018).

Nas sessões de brincar heurístico, o principal papel do(a) professor(a) está em planejar a organização do espaço pensando na seleção dos materiais, e de que maneira eles serão dispostos para que instiguem a curiosidade das crianças e as convidem a explorar. Outro papel importante do(a) professor(a) está em observar e registrar as ações e aprendizagens das crianças para, a partir disso, pensar em como podem ser planejadas e organizadas as próximas sessões para que a criança potencialize e avance no desenvolvimento de suas aprendizagens. Além disso, o(a) professor(a) possui a importante função de, a partir da demonstração de que está atento e disponível à criança, proporcionar a ela a ancoragem emocional da qual ela precisa para explorar os objetos e brincar com autonomia.

A aprendizagem e a descoberta do mundo por meio do brincar deve ser o eixo norteador das práticas realizadas com as crianças da creche. Para que essas práticas

sejam realizadas com qualidade, é imprescindível que haja a oferta de materiais qualificados e variados, bem como uma organização do espaço intencionalmente pensada por parte do(a) professor(a), visando convidar a criança à exploração.

Em vista do exposto, na próxima seção, exponho a discussão a respeito das especificidades da brincadeira na pré-escola, discorrendo a respeito do que é importante que se ofereça para as crianças desta faixa etária.

2.3 As especificidades da brincadeira na pré-escola: simbolismo, jogo e interações entre pares

A idade pré-escolar, que compreende as crianças com faixa etária entre quatro e seis anos, é marcada por uma importante mudança no que diz respeito ao desenvolvimento psíquico da criança. Esse período é marcado por uma reorganização das funções psicológicas na criança, que interferem diretamente em seus interesses e na maneira com as quais elas brincam. Conforme explicam Araújo e Teixeira (2022), diferentemente da criança pequena, que tem a percepção como função psicológica dominante, as crianças pré-escolares, a partir da reorganização das funções psicológicas e do desenvolvimento da memória como função psicológica dominante, começam a “operar com o real sem que ele esteja imediatamente presente” (Teixeira; Araújo, 2022, p. 207). As crianças dessa idade adquirem a capacidade de operar com os significados e não apenas com as coisas que estão ao seu redor, como fazem as crianças pequenas (Teixeira; Araújo, 2022). A esse respeito, Negrine (2014) menciona a teoria defendida por Vygotsky (1984), que afirma que o brincar simbolicamente representa uma importante habilidade cognitiva que é atingida pelas crianças que estão na pré-escola, à medida que exige que a criança separe o campo do significado do campo visual.

Ao abordar a teoria de Vygotsky, Negrine (2014) coloca que, para as crianças muito pequenas, é impossível separar o campo do significado do campo visual, essa diferenciação entre os campos do significado e da visão costuma se dar na idade pré-escolar, onde “a ação surge a partir das ideias, mais que das coisas.” (Negrine, 2014, p. 60). A esse respeito, argumento que a diferença existente entre as funções psicológicas dominantes nas crianças da creche e da pré-escola influenciam diretamente na maneira com que elas brincam. Nesse sentido, as necessidades específicas de cada faixa etária devem ser consideradas ao pensarmos nos materiais e contextos para o brincar que iremos oferecer às crianças.

É a partir da reorganização das funções psicológicas da criança e do desenvolvimento da memória como função dominante que emergem as brincadeiras simbólicas, ou de “faz de conta”, em que o sujeito passa a operar com signos e a utilizar da imaginação para operar a realidade. Para uma melhor compreensão de como ocorre a brincadeira simbólica, utilizarei das teorias apresentadas por Vygotsky e Piaget a respeito do desenvolvimento infantil e do simbolismo utilizado durante as brincadeiras das crianças pré-escolares.

Nesse sentido, Bee e Boyd (2011) indicam o que o psicólogo russo Lev Vygotsky propõe em sua teoria que as formas mais complexas de pensamento se originam das relações sociais e que, dessa maneira, a criança aprende principalmente por meio da interação com adultos ou com crianças mais hábeis que vão conduzindo, modelando e estruturando sua experiência de aprendizagem. A partir deste pressuposto, Bee e Boyd (2011) colocam que essa nova aprendizagem é melhor atingida na zona de desenvolvimento proximal, que se refere às ações que a criança ainda não consegue realizar sozinha, mas sim com auxílio. Além disso, as autoras argumentam a respeito da concepção estabelecida por Vygotsky de que o ponto central da aprendizagem encontra-se na linguagem utilizada para descrever ou estruturar a tarefa. Segundo Bee e Boyd (2011), essa mesma linguagem pode ser posteriormente utilizada para a criança orientar suas tentativas independentes de realizar a tarefa. A partir das discussões trazidas pelas autoras, sublinho que as interações sociais são imprescindíveis para as aprendizagens das crianças. Ao interagir com outras crianças ou com adultos, a criança aprende novos repertórios de linguagem e ações e assim se desenvolve.

Nesse sentido, considerando os pontos centrais colocados por Bee e Boyd (2011) a respeito de como se dá o desenvolvimento cognitivo da criança, que enfatizam a importância das interações das crianças entre pares e com os adultos, discorro mais especificamente sobre a relação da brincadeira com o desenvolvimento infantil, relação que considero imprescindível que se compreenda com clareza e profundidade, para que se possa pensar em um currículo que favoreça as aprendizagens e o desenvolvimento integral da criança.

Conforme traz Negrine (2014, p. 57), Vygotsky propõe em sua teoria que a brincadeira possui como elementos básicos o caráter imaginativo e as regras. O teórico defende que “a imaginação, como todas as funções do conhecimento surge da ação. Ao atuar a criança imagina; e ao imaginar, joga.”. Ou seja, “não existe jogo sem regras, posto que a própria situação imaginária contém em si certas regras de conduta.” (Negrine, 2014, p. 58). A esse respeito, entendo que a brincadeira simbólica engloba e proporciona o desenvolvimento de importantes habilidades, como a de internalizar e

compreender regras de conduta presentes na sociedade, além de possibilitar que a criança ressignifique e imprima seu próprio significado às regras de conduta e aos elementos de sua cultura a partir da brincadeira e da imaginação.

Conforme Negrine (2014), para explicar as regras de conduta trazidas pelas crianças durante as brincadeiras, Vygotsky aborda alguns exemplos, um destes diz respeito a duas irmãs na vida real, que, ao brincarem de serem irmãs e envolverem-se na representação de seus respectivos papéis, estabelecem e respeitam algumas regras de conduta, daquilo que elas internamente compreendem a respeito das normas existentes na relação entre irmãs. Nesse sentido, Negrine (2014, p. 58) coloca que “aquilo que na vida real passa de forma inadvertida pela criança se converte em uma regra de conduta no jogo.”. Desse modo, argumento que a brincadeira simbólica possibilita que a criança externalize, compreenda, ressignifique e lide com as regras de conduta existentes em seu contexto social.

Nesse sentido, Negrine (2014, p. 58-59) aponta que a brincadeira de “faz de conta”, realizada pelas crianças, é, segundo Vygotsky, uma representação das condutas sociais vivenciadas pela criança. Nessa perspectiva, o autor contrapõe a perspectiva de Piaget, ao afirmar que “o jogo da criança evolui não do jogo simbólico ao jogo de regras como pensa Piaget, mas do jogo de regras ocultas ao jogo de regras manifestas.”. Nesse sentido, a partir da perspectiva estabelecida por Vygotsky, considero que a brincadeira simbólica já possui regras e combinados complexos que são estabelecidos entre as crianças que brincam, apesar dessas regras não serem explicitamente combinadas entre as crianças, como o que acontece no jogo de regras, por exemplo.

Corroborando o argumento, Teixeira e Araújo (2022, p. 204) argumentam que a operação com signos permite que o sujeito “reconstrua internamente as atividades culturais vividas no plano interpessoal e organize o seu mundo exterior e interior a partir da formação de representações, significados, categorias e conceitos”. Nesse sentido, a respeito do que colocam as autoras, defendo que a brincadeira simbólica é importante para a constituição da criança enquanto sujeito, pois é a partir do exercício do brincar simbólico que a criança se organiza interiormente e se apropria e ressignifica os elementos de sua cultura.

A brincadeira de faz de conta é, segundo as referidas autoras, a atividade guia para constituição cultural nas crianças entre três e seis anos de idade, à medida que é por meio dela que a criança desenvolve qualidades humanas importantes como a imaginação. Ao brincar de faz de conta, a criança, além de compreender e se familiarizar com as características de sua cultura, também significa e transforma os

elementos da cultura, construindo assim sua própria constituição social. Nesse sentido, a brincadeira pode ser considerada como um espaço de liberdade no qual a criança pode imaginar e atribuir novas significações aos objetos e ações presentes em sua cultura. A partir das discussões abordadas por Vygotsky, Teixeira e Araújo (2022) afirmam que a brincadeira de faz de conta é a atividade guia da idade pré-escolar, uma vez que promove o surgimento da imaginação, da memória ativa, da ação voluntária do pensamento abstrato e da afetividade.

Contribuindo com a discussão a respeito do que é a brincadeira simbólica e qual a sua importância para as crianças de idade pré-escolar, destaco que outra teoria importante para compreendermos como ocorre a brincadeira simbólica nas crianças pré-escolares é a teoria construtivista desenvolvida por Piaget. Conforme Santos (2014, p. 56), Piaget afirma que existem três tipos de estruturas básicas que caracterizam os jogos infantis: o exercício, o símbolo e a regra. A fim de discorrer a respeito do conceito de simbolismo e de como ele se expressa nas brincadeiras das crianças da pré-escola, abordo especificamente os dois primeiros tipos de brincadeiras: os jogos de exercício e a brincadeira simbólica, a partir dos apontamentos realizados por Santos (2014), a respeito da obra de Piaget. Os jogos de exercício são, conforme a teoria de Piaget, as primeiras manifestações das capacidades lúdicas, iniciando-se nos primeiros meses de vida do indivíduo, quando ele se encontra no estágio do desenvolvimento conhecido como sensório-motor, período caracterizado por um contato direto, isto é, sem representação, pensamento ou linguagem, da criança com objetos ou pessoas (Macedo, s.d, p. 47). Os jogos de exercício, conforme Santos (2014), são aqueles realizados pelo prazer de sua própria prática, que têm como objetivo o próprio jogo. Alguns exemplos de ações que podem ser enquadradas nesse tipo de jogo são: apanhar pedras e atirá-las numa poça de água ou puxar um carrinho ou outro objeto com um barbante, por exemplo. Conforme Santos (2014, p. 56), todas essas ações, não pressupõem do pensamento e da capacidade de representação, sendo ações também evidenciadas na conduta dos animais. Em contraponto aos jogos de exercício, a partir de uma importante mudança no desenvolvimento cognitivo da criança ocorrido por volta dos dois anos de idade, surgem os jogos simbólicos, característicos do estágio intuitivo ou simbólico da criança. Nessa direção, Santos (2014, p. 64) aponta que esse tipo de jogo “pressupõe a representação de um objeto ausente e, por isso, é considerado atividade essencialmente humana”. A maneira com as quais as crianças jogam simbolicamente vai se complexificar à medida que a criança vai se desenvolvendo cognitivamente. A esse respeito, argumento que, para que atividade simbólica se modifique e se complexifique, é necessário que a criança esteja exposta a

um ambiente que provoque seu desenvolvimento, a ampliação de seu repertório social, cultural e suas interações.

Em tal perspectiva, Santos (2014) defende que a forma mais primitiva do símbolo lúdico se caracteriza pelas ações habituais (como dormir, comer e vestir-se, por exemplo) realizadas fora de seu contexto. De acordo com a referida autora, esse tipo de ação, denominado por Piaget como “esquemas simbólicos”, marca a passagem do jogo de exercício para o jogo simbólico, em que “a criança passa a exercitar, por meio da ficção as suas ações cotidianas, sem os objetivos reais que as determinam” (Santos, 2014, p. 65). De fato, esse tipo de brincadeira ocorre quando, por exemplo, uma criança finge estar dormindo ou comendo algum alimento.

A partir da aquisição da linguagem, diversas outras formas de símbolos lúdicos emergem nas brincadeiras das crianças. Como aponta Santos (2012), uma importante mudança que surge a partir do desenvolvimento da linguagem é a generalização dos esquemas simbólicos, que ocorre quando a criança passa a atribuir a outrem as ações que realiza. A autora argumenta que essa forma de simbolizar pode ser exemplificada quando, por exemplo, a criança passa a manipular seus objetos ou as pessoas com as quais convive para simbolizar as atividades de seu cotidiano, colocando suas bonecas e bichinhos de pelúcia para dormir, por exemplo. Além disso, conforme avança o desenvolvimento cognitivo da criança, a brincadeira simbólica vai se tornando cada vez mais complexa. Nessa direção, Santos (2014, p. 76) afirma que os esquemas simbólicos que iniciam com condutas individuais vão se desenvolvendo e a criança “cria uma crescente capacidade de imitação da vida real, que evolui em direção ao simbolismo plural, no qual um grupo de crianças cria representações de cenas que vão, pouco a pouco sendo aperfeiçoadas e enriquecidas simbólica e esteticamente.”. A respeito do que discute Santos (2014), argumento que o enriquecimento das ações simbólicas da criança e o avanço de seu desenvolvimento cognitivo dependem diretamente da riqueza de materiais e dos espaços que são oportunizados para que ela brinque. O desenvolvimento do brincar da criança não ocorre de maneira totalmente natural ou espontânea, mas está limitado às condições que são oferecidas no ambiente.

Em vista do exposto a respeito do desenvolvimento do brincar simbólico nas crianças, enfatizo que a ação de simbolizar, imaginar e brincar de “faz de conta” é importante para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança. Diante do exposto, Silva (2012) destaca a importância da brincadeira simbólica para o desenvolvimento social do sujeito. De acordo com a referida autora, é na fase mais evoluída do jogo simbólico que a criança consegue superar o egocentrismo, “dando lugar à reciprocidade de quem joga, originando o jogo de grupo organizado, cuja

qualidade fundamental é uma crescente adaptação social.” (Silva, 2012, p. 76). Nesse sentido, a partir do argumento de Silva (2012), compreendo que a brincadeira simbólica entre pares é importante, pois auxilia o sujeito na compreensão de que existem visões de mundo distintas da sua, além de provocar as crianças a criar acordos, dialogar e se adaptar ao ambiente coletivo, habilidades muito importantes para o convívio social. No que diz respeito ao desenvolvimento emocional da criança, o brincar simbólico auxilia a criança na medida em que promove a superação de situações que causam tensão, irritação ou medo. Ao reviver simbolicamente a situação que causa desconforto, a criança realiza uma transposição simbólica e líquida, por meio da ficção, a situação que lhe causa incômodo.

Em suma, as concepções dos teóricos Piaget e Vygotsky, discorridas pelos autores Silva (2014), Teixeira e Araújo (2022) e Negrine (2014), auxiliam na compreensão das especificidades da brincadeira na pré-escola e apontam para a necessidade de pensar em práticas que potencializem o brincar simbólico e a interação entre as crianças. A partir da discussão trazida por Silva (2014) a respeito das concepções de Piaget, é possível compreender melhor os processos cognitivos em desenvolvimento nas crianças dessa faixa etária e como o brincar simbólico representa uma significativa mudança no campo cognitivo das crianças, que passam a explorar e a construir significados sobre o mundo não apenas a partir da exploração concreta dos objetos, mas também por meio de suas representações. Contrapondo a teoria de Piaget em alguns pontos e trazendo a importante concepção da importância das interações sociais para o desenvolvimento cognitivo da criança, Teixeira e Araújo (2022) argumentam a respeito da concepção estabelecida por Vygotsky de que as crianças em idade pré-escolar estão em uma importante fase do desenvolvimento na qual conseguem, por meio da linguagem e do uso dos símbolos, compreender as convenções sociais, as regras e as tradições existentes na cultura em que estão inseridas. A compreensão dessas convenções contribui para que o sujeito consiga transformá-las, constituindo, assim, sua própria cultura. Ambas as perspectivas trazem a importante concepção de que a criança constrói suas aprendizagens a partir de suas relações com o mundo e contribuem para pensarmos nas crianças como sujeitos ativos e potentes.

Mediante as discussões sobre as especificidades das brincadeiras da creche e da pré-escola, na próxima seção, trago elementos a respeito do conceito de mediação pedagógica e de como a professora pode realizar mediações qualificadas durante as brincadeiras das crianças da Educação Infantil.

2.4 A mediação pedagógica da professora nas brincadeiras na Educação Infantil

Segundo a professora Carlina Rinaldi, as crianças pequenas são as primeiras grandes pesquisadoras, no sentido de que nascem “procurando pelo significado de suas existências; o significado das convenções, dos costumes, dos hábitos que temos; e das regras e respostas que fornecemos” (Rinaldi, 2016, p. 246). Entretanto, apesar do fato de que as crianças, desde o nascimento, pesquisam, desenvolvem hipóteses, descobrem e significam o mundo ao seu redor por meio da brincadeira, é evidente que o(a) professor(a) pode enriquecer e potencializar toda a capacidade e habilidade da criança ou reduzir e limitá-las, a depender das escolhas e das mediações realizadas durante as brincadeiras das crianças. Nesse sentido, considerando o importante poder que o(a) professor(a) de Educação Infantil tem de, através de suas escolhas, enriquecer ou não, as aprendizagens das crianças por meio das brincadeiras, procuro, nesta seção, discorro a respeito de que maneiras os(as) professores(as) podem, através da mediação pedagógica, qualificar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil.

Conforme abordam Navarro e Prodócimo (2012, p. 637), Vygotsky propõe que a mediação se caracteriza por “fazer de um processo simples de estímulo-resposta, um ato complexo por ser mediado, em que a relação deixa de ser direta e passa a ter a intervenção de um elemento externo.”. Nesse sentido, os referidos autores enfatizam que a mediação ocorre quando o(a) professor(a) realiza intervenções que provocam avanços que não ocorreriam de maneira espontânea, colocando-se como mediador na relação da criança e seu desenvolvimento (Navarro; Prodócimo, 2012, p. 637). Vale destacar, então, que a mediação pedagógica se diferencia das interações cotidianas pela intencionalidade da ação e pode ocorrer de diferentes maneiras. Como afirmam Navarro e Prodócimo (2012, p. 638), a mediação “não acontece apenas quando o professor interfere diretamente numa atividade, mas a sua presença, a organização do espaço, dos objetos e dos horários são também exemplos de mediação.”. A esse respeito, considero que compreender a mediação pedagógica como uma ação que vai muito além de dar um direcionamento explícito para a criança e interferir diretamente em sua brincadeira, é imprescindível para que os(as) professores(as) possam planejar suas mediações de maneira mais qualificada e eficaz. Compreender a organização dos espaços e dos tempos para as brincadeiras como importantes mediadores pedagógicos do brincar é imprescindível para que se possa de fato proporcionar às crianças um espaço qualificado promotor de interações, descobertas e aprendizagens.

Nesse sentido, Navarro e Prodócimo (2012) descrevem em seu artigo três maneiras possíveis de realizarmos mediações pedagógicas com as crianças: planejando o espaço e os materiais disponibilizados no ambiente, participando da brincadeira iniciada pelas crianças e propondo brincadeiras dirigidas, iniciadas pelo adulto. A mediação pedagógica, por meio do planejamento dos materiais e espaços, requer que se pense que o espaço e os materiais devem ser planejados de modo que suscitem interesse e curiosidade nas crianças, levando-as a ampliar seu repertório de brincadeiras e ações e provocando-as a pensar além do que normalmente fariam se não estivessem em contato com um ambiente diferente e provocativo, interferindo no que Vygotsky (2007) define como Zona de Desenvolvimento Proximal, isto é, ações que estão no campo daquilo que a criança ainda não consegue fazer sozinha, mas que é capaz de realizar a partir da mediação adequada. Por essa razão, é importante que o(a) professor(a) sempre observe que mudanças e provocações podem ser feitas no espaço da sala, visando que as brincadeiras das crianças não se tornem repetitivas e monotemáticas.

Já no que diz respeito às mediações realizadas a partir de interações feitas com as crianças nas brincadeiras iniciadas por elas, saliento que essa é uma importante forma de mediação pedagógica à medida que possibilita que os(as) professores(as) tragam elementos que contribuam para a brincadeira das crianças, que talvez não fossem inseridos por elas de maneira espontânea. A esse respeito, Fortuna (2014, p. 41) defende que o(a) professor(a) que realiza seu trabalho pedagógico na perspectiva lúdica deve intervir no brincar para “estimular a atividade mental e psicomotora das crianças, com questionamentos e sugestões de encaminhamentos”. Sendo assim, o(a) professor(a) deve intervir não de maneira diretiva na brincadeira da criança, mas, a partir de sua observação, sugerir ideias e fazer questionamentos que complexifiquem e potencializem a ação da criança. Conforme aponta a autora, o momento da brincadeira é um momento único no qual o(a) professor(a) pode, ao interagir e se vincular com a criança, aprender sobre ela. Fortuna (2014, p. 43) afirma que o brincar é como “um manancial de informações sobre a vida intelectual, social e afetiva da criança”. A este respeito, defendo que, por ser um momento em que a criança expõe e elabora, através do simbolismo, suas emoções, interesses e saberes, o brincar é um momento que fornece ricas informações a respeito da criança ao(à) professor(a) que se coloca em relação com ela. Além disso, a autora também evidencia que, ao interagir e se colocar em relação com a criança durante a brincadeira, o(a) professor(a) se insere em um espaço de confiança compartilhada com a mesma, que autoriza o(a) docente a saber mais a seu respeito. Nesse sentido, a partir das discussões abordadas por Fortuna

(2014), destaco que as mediações docentes devem ser realizadas a partir, primeiramente, da observação atenta à brincadeira da criança e da interação com ela. Ao se dispor para estar com as crianças e brincar com elas, o(a) professor(a), de alguma forma, entra novamente no universo da infância e, ao se colocar nesse lugar, é capaz de compreender melhor de que maneira pode contribuir para que a criança se desenvolva em suas dificuldades.

Por fim, a mediação pedagógica realizada por meio de propostas dirigidas e iniciadas pelo professor também é importante no sentido que existem ações e aprendizagens que requerem um direcionamento mais explícito para o seu desenvolvimento. A partir da observação das necessidades das crianças, é válido que o(a) professor(a) pense e desenvolva propostas dirigidas visando desenvolver habilidades específicas nas crianças.

Corroborando os argumentos de Navarro e Prodócimo (2012), Goldschmied e Jackson (2006) argumentam que o adulto possui três principais papéis que devem ser desempenhados para que o bem estar das crianças na escola seja garantido: 1) o papel de organizadora, no sentido que deve planejar o tempo, espaços e materiais da sala, garantindo um ambiente confortável e organizado para o bem estar dos adultos e das crianças; 2) o de facilitadora, à medida que deve organizar os materiais de maneira convidativa e, a partir de sua presença atenta, fornecer a ancoragem emocional que as crianças necessitam para brincar com liberdade e segurança; e 3) o de iniciadora, promovendo atividades dirigidas, auxiliando e encorajando as crianças de maneira mais direta. Advogo que os três papéis descritos pelas autoras caracterizam-se como importantes maneiras de mediação pedagógica que devem ser desempenhados pelos docentes da Educação Infantil. Organizar, facilitar e promover são ações que definem o papel do professor durante as brincadeiras das crianças.

Além disso, é importante enfatizar que a mediação do(a) professor(a) ocorre de maneiras distintas, dependendo da fase do desenvolvimento da criança e de suas demandas. Conforme Girotto (2013), nas brincadeiras dos bebês e das crianças bem pequenas (de zero a três anos), a mediação docente passa principalmente por proporcionar à criança um ambiente seguro e organizado com os materiais adequados para essa faixa etária. Além disso, envolve a comunicação com a criança, nomeando o que ela está fazendo ou querendo e, a partir da observação de suas ações, “saber quando é interessante propor um desafio novo para o mesmo brinquedo ou trazer uma mudança que instigue a criança a buscar novas soluções para a brincadeira (Girotto, 2013, p. 28)”. Nesse sentido, defendo que a mediação pedagógica com os bebês e crianças bem pequenas requer do docente um olhar atento ao que a criança comunica

durante a brincadeira para que, a partir desta observação e da compreensão daquilo que lhe interessa, das habilidades que ela já domina e das que podem ser instigadas, promova desafios às crianças. Outro aspecto central a respeito da mediação das brincadeiras com os bebês é o estabelecimento do vínculo de confiança com o bebê e a criança bem pequena. Para brincar e se movimentar de maneira livre, o bebê precisa saber que possui um adulto de referência, que está atento a ele. Nesse sentido, a partir das considerações realizadas por Girotto (2013) a respeito das mediações pedagógicas realizadas com bebês e com as crianças bem pequenas, destaco que a comunicação verbal, a seleção de materiais adequados para a faixa etária e o estabelecimento de vínculo entre a criança e o adulto são aspectos centrais para que a brincadeira dos bebês e das crianças pequenas seja potencializado e qualificado.

Já no que diz respeito às crianças da pré-escola, que possuem entre quatro e seis anos, é primordial que o(a) professor(a) “crie um ambiente propício para o seu desenvolvimento integral, que contemple a atividade física, a curiosidade e a expressão” (Girotto, 2013, p. 29). Por se tratar de uma etapa do desenvolvimento em que a criança está em pleno desenvolvimento da imaginação e da brincadeira simbólica, é importante que o professor ofereça um espaço que favoreça a expressão das crianças nas mais diferentes linguagens como a gráfica, a teatral, a musical, a escrita, bem como através de construções, modelagens etc. Nesse sentido, advogo que, quanto maior for o leque de oportunidades para que a criança brinque, comunique-se e explore, maiores serão suas chances de se desenvolver de maneira integral. De acordo com Girotto (2013), para essa faixa etária, é importante pensar em um espaço que forneça às crianças desafios variados, como brinquedos grandes para serem escalados e explorados. Além disso, é imprescindível que se disponibilize materiais que favoreçam o jogo simbólico (como animais, bonecos, carrinhos e objetos do cotidiano), tendo em vista que o caráter simbólico da criança está se constituindo nesse período. Nessa etapa do desenvolvimento, o docente possui o importante papel de, além de organizar o espaço, acompanhar e incentivar a criança em sua exploração, trazendo referências do que é possível ou perigoso, contribuindo dessa maneira para que ela desenvolva novas habilidades (Girotto, 2013). A esse respeito, defendo que o envolvimento do professor com a criança durante a brincadeira é fundamental para que, a partir da participação do adulto, a criança tenha acesso a repertórios culturais diversificados e, desta forma, possa desenvolver novas habilidades. Além disso, a participação do professor na brincadeira das crianças é importante para que este consiga fazer intervenções pontuais, mediando conflitos bem como intervindo quando a criança está prestes a realizar alguma ação que lhe apresente perigo.

Em síntese, a mediação docente das brincadeiras das crianças ocorre de diferentes maneiras, sendo imprescindível para o desenvolvimento integral das crianças. A mediação das brincadeiras na Educação Infantil passa pelo planejamento dos tempos, espaços e materiais que serão utilizados pelas crianças e se diferencia conforme a etapa de desenvolvimento da criança. Entretanto, em todas as etapas, a interação e o vínculo entre a criança e o adulto são essenciais para que a criança brinque e se desenvolva com autonomia.

Na próxima seção, irei discorrer sobre a maneira que ocorre o planejamento dos espaços nas escolas de Educação Infantil e como este pode ser organizado de maneira a enriquecer e qualificar as brincadeiras das crianças.

2.5 O planejamento dos espaços para a brincadeira na creche e na pré-escola

O planejamento dos espaços é parte importante do currículo na Educação Infantil. A maneira como os espaços são organizados e planejados interfere diretamente nas aprendizagens das crianças. Conforme Pavan (2003), a organização dos espaços, objetos e materiais do ambiente escolar é uma questão educativa e curricular, à medida que, a partir do que oferecemos ou não para as crianças, estamos informando-as, provocando seus pensamentos e estimulando-as. À vista disso, destaco que é determinante que os docentes pensem com intencionalidade na organização do espaço que irão oferecer às crianças. Corroborando os argumentos de Pavan (2003), Girotto (2013) afirma que é imprescindível que haja a compreensão do espaço como um agente educador, que deve contribuir para o desenvolvimento integral da criança. A compreensão de que “todo o brincar é estruturado pelos materiais e recursos disponíveis” (Moyles, 2002, p. 25) deve pautar nossas escolhas em relação à organização dos espaços para as brincadeiras das crianças. As atividades lúdicas devem ser planejadas considerando “as condições da criança, aquilo que pode ser acessado por ela, ser reconhecido, e ao mesmo tempo instigá-la em direção a novas descobertas, à ação, a uma diversidade de linguagens que ampliem seu repertório” (Girotto, 2013, p. 49). Dessa maneira, considerando a importância da organização do espaço para a qualificação e o enriquecimento das brincadeiras das crianças, apresentarei a seguir alguns aspectos importantes que devem ser considerados no planejamento dos ambientes em que as crianças irão brincar e conviver.

Um aspecto relevante para que o espaço se torne de fato um agente educador é que ele seja pensado para que as crianças possam agir sobre os objetos e interferir no espaço de maneira autônoma e criativa. Para que isso ocorra, de acordo com Girotto

(2013), é importante que sejam considerados alguns fatores como: atentar para a organização dos materiais de maneira que estes estejam na altura das crianças e organizados de maneira compreensível para que ela possa guardá-los e recuperá-los. Planejar e organizar o espaço de maneira que as crianças tenham fácil acesso aos materiais e possam visualizá-los, escolhê-los e utilizá-los de maneira autônoma é importante para que a criança possa brincar com qualidade.

Outro aspecto importante relacionado à organização do espaço diz respeito ao papel do(a) professor(a) de observar e estar em constante movimento em relação à maneira que organiza o espaço para as crianças. Girotto (2013) afirma que é preciso se perguntar constantemente com que finalidade estão sendo propostas as brincadeiras, como estão sendo apresentadas e que experiências elas promovem aos seus participantes. A esse respeito, ressalto que a observação e a mudança dos materiais conforme as necessidades das crianças são primordiais para que o espaço sempre forneça às crianças novos desafios e possibilidades de aprendizagens. O espaço destinado à brincadeira das crianças, quando organizado sempre da mesma maneira e com os mesmos materiais, pode induzir as crianças a realizarem brincadeiras repetitivas e monotemáticas.

Além disso, é relevante pontuar a importância de planejar e proporcionar espaços para que a criança brinque de forma livre, sem o direcionamento direto do adulto. Compreendo que o papel do professor não é o de interferir, a todo o tempo, na brincadeira das crianças, mas sim o de observar quais as necessidades, interesses e questionamentos elas expressam através das ações realizadas nas brincadeiras. A partir dessa observação, o(a) professor(a) poderá “oferecer elementos que tragam novas experiências, novas aprendizagens e significados” (Girotto, 2013, p. 52). Nesse sentido, defendo que as afirmações realizadas por Girotto (2013) reiteram a necessidade de o professor ter um olhar sensível e atento às necessidades expressas pelas crianças durante suas brincadeiras. Somente a partir deste olhar se torna possível oferecer às crianças um ambiente para o brincar que favoreça suas aprendizagens e interações.

Corroborando os argumentos de Girotto (2013), a autora Moyles (2002) apresenta alguns aspectos importantes que devem ser considerados ao planejar os espaços para as brincadeiras das crianças: o planejamento de um espaço que proporcione diferentes interações durante a brincadeira e a relevância de planejar considerando o tempo das crianças assim como seus interesses e habilidades. Nesse sentido, Moyles (2002) destaca que, para brincar de modo efetivo, é preciso planejar um espaço que proporcione: oportunidades para brincar tanto em pares ou pequenos

grupos quanto sozinhas; tempo para continuar o que iniciaram; e experiências para ampliar e aprofundar aquilo que já sabem e o que já podem fazer sozinhas. Os aspectos abordados por Moyles (2002) são importantes para a realização de um planejamento qualificado para as crianças. Pensar em um espaço que possibilite tanto a interação com pares quanto que a criança brinque sozinha é fundamental, tendo em vista que as crianças, assim como os adultos, precisam de momentos de solitude para refletir e desenvolver melhor suas ideias. Além disso, outro aspecto essencial que deve compor o planejamento dos espaços, também mencionado pela autora, é o da continuidade. Os espaços para a brincadeira das crianças devem proporcionar que as mesmas possam sempre continuar as aprendizagens que estão desenvolvendo. De maneira prática, isso envolve não trocar, a todo momento, os materiais presentes na sala. Isso é uma prática importante, por exemplo, para que as crianças tenham tempo de explorar com qualidade os elementos dispostos para que elas brinquem.

Em relação aos materiais ofertados às crianças, é importante que estes sejam planejados e organizados de acordo com os interesses e curiosidades das crianças bem como levando em consideração as especificidades de cada faixa etária. Como visto nas seções anteriores, nas quais apresentei aspectos que especificam e diferenciam as brincadeiras na creche e na pré-escola, é necessário pensar nas demandas que o espaço e os materiais devem suprir em cada idade.

Para os bebês e as crianças bem pequenas que estão na creche, considerando que estes se encontram em uma etapa do desenvolvimento em que a percepção e a descoberta do mundo através do corpo e dos sentidos é central, é importante que o planejamento dos espaços contemple as necessidades dessas crianças de explorar diferentes materiais que promovam o uso dos diferentes sentidos. Além disso, é necessário que as crianças tenham acesso a um espaço amplo, que possibilite que elas se movimentem e desenvolvam sua motricidade de maneira livre e segura. Porém, para as crianças da pré-escola, é importante que o planejamento dos espaços contemple suas necessidades de desenvolver a imaginação. A partir de diferentes contextos que simulem ambientes do cotidiano e promovam a brincadeira simbólica e de um espaço que desafie as crianças a criar e a se desenvolverem enquanto sujeitos culturais, os alunos da pré-escola encontrarão um ambiente favorável para sua aprendizagem por meio da brincadeira.

Em síntese, a organização dos espaços para as brincadeiras das crianças é parte importante do currículo da Educação Infantil. O planejamento dos espaços para as brincadeiras, realizado de maneira intencional com a finalidade de potencializar e

enriquecer as ações das crianças, é imprescindível e favorece de maneira significativa o desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional da criança.

O espaço no qual a criança brinca deve ser pensado com atenção e cuidado a partir de cada etapa do desenvolvimento e suas necessidades e interesses específicos. Nesse sentido, destaca-se que o professor das crianças possui o importante papel de, a partir da observação das brincadeiras das crianças, compreender seus desejos, necessidades e o que de potente é possível oferecer para enriquecer suas ações e aprendizagens realizadas por meio das brincadeiras.

Mediante o exposto, no próximo capítulo, abordarei os aspectos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da minha pesquisa, que utilizará da entrevista com docentes que atuam na creche e na pré-escola como metodologia investigativa para buscar dados a respeito de como são promovidas as brincadeiras na creche e na pré-escola.

3 A ENTREVISTA COM DOCENTES COMO METODOLOGIA INVESTIGATIVA

O presente capítulo tem como objetivo apresentar a metodologia utilizada na realização da minha pesquisa, argumentando a escolha da entrevista semiestruturada como estratégia para a geração de narrativas a respeito de como os(as) professores(as) da Educação Infantil concebem e promovem a ação do brincar.

A Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica que recentemente tem caminhado para uma democratização e deixado de ser compreendida como um espaço de caráter assistencialista para ser entendido como um espaço de aprendizagens a partir das vivências, interações e brincadeiras das crianças. Dessa maneira, tendo em vista o caráter recente da Pedagogia para os bebês e as crianças bem pequenas no Brasil, defendo que a realização de pesquisas na área da Educação Infantil que envolvem a investigação de como ocorrem as práticas docentes são muito pertinentes.

Dito isto, advogo que a entrevista semiestruturada é uma estratégia bastante pertinente para investigar como ocorrem as práticas pedagógicas cotidianas na Educação Infantil. A entrevista semiestruturada tem como característica dar espaço para que o(a) entrevistado(a) narre aspectos que considera relevantes sobre o assunto abordado, não se detendo unicamente a pauta previamente elaborada. Essa característica permite que o(a) pesquisador(a) adquira uma riqueza de informações a respeito das concepções do sujeito sobre o assunto investigado. A partir da abertura para que os(as) professores(as) narrassem os aspectos que considerassem importantes a respeito de como promovem a brincadeira em seu cotidiano, pude coletar narrativas que trazem, com detalhamento e riqueza, informações sobre como suas práticas se desenrolam.

Tendo em vista o uso da entrevista como metodologia de pesquisa, Silva e Carvalho (2019) argumentam, a partir dos pressupostos estabelecidos por Stake (2011), que, ao realizar a entrevista como instrumento metodológico, “o entrevistador busca ter acesso a reflexões que não conseguiria por meio de documentos ou registros” (Silva; Carvalho, 2019, p. 523), de forma que essa escolha possibilita a obtenção de “informações e interpretações da pessoa entrevistada sobre determinado assunto” (Silva; Carvalho, 2019, p. 523). Desta maneira, argumento que a utilização da entrevista semiestruturada como instrumento metodológico da presente pesquisa possibilitou a coleta de narrativas que revelam a perspectiva de cada entrevistado(a) a respeito da promoção da brincadeira de maneira bastante aprofundada. Ao entrevistar, dialogar e ouvir as narrativas dos(as) professores(as), pude ter acesso a como eles(as)

interpretam e concebem a brincadeira na Educação Infantil com uma riqueza de detalhes que apenas a relação pessoal ocasionada na entrevista proporciona.

No presente capítulo, argumentarei com mais profundidade a respeito da escolha deste instrumento metodológico utilizado para a realização da minha pesquisa, que envolveu a entrevista com 04 docentes que atuam na Educação Infantil, visando compreender, a partir das narrativas geradas, como são promovidas as brincadeiras e as interações das crianças na Educação Infantil, na creche e na pré-escola.

A investigação foi realizada a partir de entrevistas semiestruturadas, as quais foram analisadas a partir de uma abordagem qualitativa. Conforme Muylaert et al. (p. 194), as entrevistas narrativas “se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional.”. Nesse sentido, as entrevistas realizadas, apesar de terem sido conduzidas por questões previamente estabelecidas, não foram pautadas exclusivamente por elas, estando abertas para que o(a) entrevistado(a) narre a sua história. Considero a escolha da entrevista como metodologia de pesquisa pertinente para o levantamento de dados a respeito de como são promovidas as interações e as brincadeiras das crianças pelos(as) docentes da Educação Infantil, à medida que “a narratividade é um recurso que visa investigar a intimidade dos entrevistados e possibilita grande riqueza de detalhes” (Muylaert, et al., 2009, p. 195). Nesse sentido, a partir das narrativas obtidas por meio das entrevistas, é possível compreender, com maiores detalhes, como são promovidos pelos(as) professores(as) os espaços, tempos e materiais para as brincadeiras das crianças na Educação Infantil.

A entrevista, a escuta e a análise das narrativas compartilhadas pelos(as) professores(as) que atuam na Educação Infantil são imprescindíveis para a compreensão de como eles(as) promovem as brincadeiras e as interações na Educação Infantil. Conforme afirma Muylaert et al. (2009), as narrativas são ferramentas apropriadas para estudos que têm como objetivo a investigação de representações da realidade do(a) entrevistado(a), uma vez que permitem a captação do contexto em que o(a) entrevistado(a) está inserido.

Em vista disso, destaco que as narrativas geradas a partir das entrevistas realizadas são relevantes para que se obtenha uma compreensão do contexto da concepção, por parte dos(as) docentes da Educação Infantil, do que é brincadeira e como estes(as) promovem os espaços, tempos e materiais para as brincadeiras e interações das crianças ocorrerem.

Mediante o exposto, na próxima seção, apresento os critérios utilizados para a seleção dos docentes entrevistados e, brevemente, trago a trajetória profissional de cada um dos(as) participantes.

3.1 Os critérios de seleção e a apresentação dos(as) docentes participantes da pesquisa

As entrevistas foram realizadas com docentes que atuam com crianças da creche e da pré-escola. Para a realização da pesquisa, optei por entrevistar 02 professores de creche e 02 professoras de pré-escola. Os critérios utilizados para a seleção dos(as) professores(as) participantes da pesquisa foram: 1) ser docente atuante na creche/pré-escola; 2) trabalhar em uma instituição em que as interações e a brincadeira façam efetivamente parte do projeto educativo da instituição; 3) atuar como professor(a) de creche/pré-escola pelo mínimo há dois anos.

Além disso, ao selecionar os(as) docentes participantes da pesquisa, optei por escolher profissionais que atuam tanto em escolas privadas quanto na rede pública de educação, bem como decidi por ouvir relatos de 02 professores e 02 professoras, possibilitando, assim, obter perspectivas de diferentes realidades e, dessa maneira, trazer maior riqueza para a pesquisa. A seguir, apresento um quadro expositivo, contendo a idade, a formação acadêmica e o tempo de atuação dos(as) docentes entrevistados(as). Por conseguinte, compartilharei as impressões que tive dos(as) participantes a partir das entrevistas realizadas.

Quadro 1 - Apresentação dos(as) professores(as) participantes

Nome fictício	SÉRGIO LEAL	PAULO	SOFIA	AMANDA
Idade	47 anos	45 anos	28 anos	31 anos
Formação acadêmica	Mestre em educação	Mestre em educação	Pedagoga e pós-graduada	Pedagoga
Tempo de atuação	25 anos	10 anos	7 anos	10 anos
Cidade	Porto Alegre	Porto Alegre	Porto Alegre	Porto Alegre
Rede atual	Pública	Pública	Pública	Privada

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Ambos os professores atuantes na creche que participaram da pesquisa trabalham na rede pública de Educação Infantil da cidade de Porto Alegre. O professor Sérgio Leal possui formação em Pedagogia e em Educação Física, especialização em Atendimento Educacional Especializado, em Coordenação Pedagógica e em Psicomotricidade, e Mestrado na área da Educação Infantil pela UFRGS. Além disso, o professor está realizando seu Doutorado na PUCRS na linha Pessoa e Educação e está concluindo uma formação na abordagem Pikler no Instituto Pikler.

Já o professor Paulo atua há aproximadamente 10 anos na Educação Infantil, é graduado em Pedagogia pela PUCRS, além de possuir Mestrado na área de infâncias. A importante trajetória acadêmica dos professores entrevistados demonstra que estes apresentam um conhecimento bastante amplo a respeito da educação de bebês e crianças bem pequenas. Esse conhecimento pode ser percebido nas narrativas trazidas pelos docentes ao longo da entrevista, como exponho, mais adiante, no capítulo de análise das entrevistas.

Já no que diz respeito à trajetória das professoras atuantes na pré-escola escolhidas para a realização da pesquisa, optei por entrevistar duas professoras mulheres, uma que atua na rede pública e outra que trabalha na rede privada de Educação Infantil. A professora com o nome fictício Sofia é formada em Pedagogia pela UFRGS e também possui Pós-Graduação em Educação Infantil pela Unisinos, além de possuir Especialização em Gestão Escolar. Atua como professora referência desde 2018 e, atualmente, trabalha na escola de Educação Infantil Jardim de Praça Passarinho Dourado, em Porto Alegre.

Também como entrevistada da minha pesquisa, dialoguei com a professora Amanda, que é graduada em Pedagogia e, atualmente, está cursando Graduação em Artes Visuais. A docente atua há 10 anos na Educação Infantil e, no momento atual, trabalha como professora de pré-escola em uma escola da rede privada de Porto Alegre, além de trabalhar como atelierista em outra instituição privada, na cidade de Canoas.

Em síntese, todos os professores escolhidos para a realização da entrevista já possuem uma trajetória significativa de atuação na Educação Infantil. A atuação na área da Educação Infantil há algum tempo foi um critério de seleção utilizado, visando obter a perspectiva a respeito do brincar na Educação Infantil de profissionais já experientes na área.

Mediante o exposto, na próxima seção, apresento a pauta de entrevista utilizada com os(as) docentes.

3.2 A pauta de entrevista com docentes de creche e pré-escola

As entrevistas realizadas tiveram como pauta a promoção das interações e as brincadeiras na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola e tiveram como objetivo obter narrativas a respeito de como os(as) professores(as) organizam e planejam os momentos para a brincadeira em seu cotidiano. Desse modo, iniciei as entrevistas perguntando para cada entrevistado(a) algumas informações pessoais, tais

como nome e idade, bem como informações relacionadas a suas trajetórias acadêmicas. Após esse momento inicial, realizei as perguntas elaboradas, que envolveram doze questões relacionadas à concepção que os(as) docentes têm sobre o brincar; a importância desta prática; como a brincadeira é pensada no planejamento cotidiano; as especificidades do brincar em cada etapa da Educação Infantil; a organização dos materiais, tempo e espaços para a promoção do brincar; como ocorrem as interações a partir do brincar e qual a relação entre a brincadeira e o currículo na Educação Infantil. Além disso, por se tratar de entrevistas semiestruturadas, apesar de estabelecer previamente questões para pautar as entrevistas, estas serviram como um guia para um diálogo aberto com os participantes. Como discutem Silva e Carvalho (2019), a entrevista é um instrumento bastante pertinente para a realização de pesquisas qualitativas. Entretanto, conforme discutem os referidos autores, a realização da entrevista requer flexibilidade em sua pauta, à medida que, durante este processo, “tanto entrevistado quanto entrevistador são afetados pelas perguntas que levam à reflexão, quanto pelas respostas, que permitem que o entrevistador repense o curso da entrevista enquanto ela acontece” (Silva; Carvalho, 2019, p. 525). Desse modo, procurei, durante as entrevistas, possibilitar a abertura para as discussões trazidas pelos entrevistados(as), que, mesmo não estando na pauta da entrevista, eram pertinentes ao assunto pesquisado.

Ainda sobre o modo como foram realizadas as entrevistas, é importante explicar que os diálogos realizados com os(as) professores(as) foram gravados e, posteriormente, transcritos.

Mediante o exposto, apresento, a seguir, o quadro contendo a estrutura das entrevistas realizadas.

Quadro 2 - Estrutura da entrevista

TEMÁTICA	QUESTÕES
Apresentação	Nome; Nome fictício; Idade; Formação acadêmica; Tempo de atuação na Educação Infantil; Tempo de atuação na como professor(a) de creche/pré-escola.
Concepção sobre brincadeira	1. Qual é a sua concepção sobre brincadeira, tendo em vista o trabalho docente com as crianças pré-escola?
Importância da brincadeira no cotidiano	2. Qual é a importância da brincadeira no cotidiano da docência na pré-escola?
Planejamento da brincadeira no cotidiano	3. Como a brincadeira é pensada no seu planejamento cotidiano?
Especificidades da brincadeira na creche e na pré-escola	4. Quais são as especificidades da brincadeira das crianças na creche/pré-escola?

Organização do tempo, materiais e espaço para a promoção da brincadeira	5. Como você organiza o tempo, os espaços e os materiais, tendo em vista a promoção da brincadeira no cotidiano da creche/pré-escola?
Seleção de materiais para a brincadeira	6. Quais materiais são selecionados para a brincadeira das crianças na sua sala? Qual é a intencionalidade dos materiais selecionados?
Organização do espaço, materiais e mobiliário	7. Como você pensa a organização do espaço, materiais e mobiliários para a promoção do brincar simbólico na pré-escola? E para a brincadeira dos bebês?
Relação entre a brincadeira e o currículo	8. Qual a relação entre a brincadeira e o currículo da Educação Infantil na etapa creche/pré-escola?
Promoção das interações entre as crianças a partir da brincadeira	9. Do seu ponto de vista, como, através da brincadeira, são promovidas as interações entre as crianças na pré-escola?
Ações promotoras da brincadeira nos espaços externos da escola	10. Quais são as ações promotoras da brincadeira que você desenvolve na sua sala e nos espaços externos da escola?
Observação das interações ocorridas durante a brincadeira	11. Você costuma observar as interações durante as brincadeiras das crianças da sala em que você atua como docente? O que você observa e por quê?
Recomendações para docentes que estão iniciando o seu trabalho docente	12. Se você pudesse orientar um professor iniciante no seu trabalho docente com as crianças na creche/pré-escola em relação a promoção da brincadeira na jornada cotidiana, quais seriam as suas recomendações?

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

A realização das entrevistas a partir da estrutura compartilhada possibilitou a coleta de uma riqueza de informações a respeito de como os(as) docentes promovem as brincadeiras em seu cotidiano. As entrevistas que realizei com os(as) professores(as) envolveram diferentes dimensões da promoção da brincadeira na Educação Infantil, abordando a concepção que estes(as) profissionais têm sobre a brincadeira até como eles planejam os espaços, materiais e tempos para a brincadeira, possibilitaram que os(as) entrevistados(as) compartilhassem suas narrativas a respeito de como concebem a brincadeira e a promovem em seu cotidiano.

Diante disso, na próxima seção, apresento como foi realizada a análise do conteúdo das narrativas coletadas.

3.3 A análise do conteúdo como modo de leitura dos dados gerados na pesquisa

Analisei as narrativas decorrentes das entrevistas semiestruturadas a partir da Análise do Conteúdo proposta por Bardin (1977). O referido autor indica que o(a) pesquisador(a) percorra três etapas e, desta forma, consiga realizar uma análise

qualitativa do conteúdo de maneira criteriosa e com o devido rigor que requer uma pesquisa acadêmica. A primeira etapa da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (1977), é a pré-análise.

A pré-análise se refere a uma etapa inicial e organizacional da Análise do Conteúdo, que, conforme a autora, é correspondente a “um período de intuições, mas, tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (Bardin, 1977, p. 95). Esta etapa possui três objetivos principais: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.” (Bardin, 1977, p. 95). Este processo inicial de organização das informações geradas nas entrevistas foi realizado, primeiramente, a partir de uma “leitura flutuante” do material coletado, que “consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações.” (Bardin, 1977, p. 96). Após essa leitura, realizei a seleção dos documentos “susceptíveis de fornecer informações sobre o problema levantado” (Bardin, 1977, p. 96).

Tendo os documentos organizados, selecionados e lidos, realizei a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores. Diante disso, Bardin (1977) ressalta que se trata de um momento de escolher quais aspectos serão considerados objetivamente para a análise do material gerado na pesquisa. Sobre essa etapa, a autora afirma que “se se parte do princípio, de que este tema possui tanto mais importância para o locutor, quanto mais frequentemente é repetido” (Bardin, 1977, p. 100).

Após a pré-análise, realizei a etapa de exploração do conteúdo. Conforme a autora, “esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (Bardin, 1977, p. 101). Sobre o que apresenta Bardin (1977) a respeito desta etapa, Silva (2016, p. 47) coloca que: “para a autora, tratar o material significa codificá-lo, o que implica em transformar o dado bruto do texto por meio de recorte, agregação em unidades e enumeração.”. A esse respeito, argumento que as duas primeiras etapas propostas por Bardin (1977) foram importantes para uma análise rigorosa e qualitativa das narrativas apresentadas pelos(as) docentes da Educação Infantil. A organização dos materiais, bem como a seleção de indicadores são imprescindíveis para a análise da pesquisa.

Por fim, na terceira etapa, conforme proposto por Bardin (2077), realizei o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação dos dados. As três etapas estabelecidas para a análise de conteúdo foram utilizadas para a análise das entrevistas

e foram importantes para a obtenção do resultado almejado pela pesquisa. A partir da escuta, transcrição, organização e análise das narrativas trazidas pelos(as) docentes por meio das entrevistas realizadas, pude compreender qual é a concepção destes(as) professores(as) a respeito do brincar e do currículo na Educação Infantil e como eles(as) promovem as brincadeiras e as interações em seu cotidiano.

As unidades definidas para a análise das entrevistas foram as seguintes: a) as concepções das professoras de creche e de pré-escola sobre a importância da brincadeira na Educação Infantil; b) a importância da brincadeira no cotidiano da creche e da pré-escola; c) as especificidades da brincadeira na creche e na pré-escola e a promoção de interações entre as crianças; d) a seleção de materiais e o planejamento dos contextos de brincadeira na creche e na pré-escola; e) as relações entre currículo e brincadeira na creche e na pré-escola; e f) as recomendações docentes sobre a promoção das interações e da brincadeira na creche e na pré-escola.

Mediante o exposto, na próxima seção, discuto sobre a dimensão ética utilizada na pesquisa.

3.4 A ética na pesquisa – antes, durante e depois – da realização das entrevistas

No âmbito da pesquisa científica, de acordo com Santos (2017), há uma diferenciação entre o “bem-fazer” e o “bem-agir”. Conforme afirma o autor, “enquanto o que caracteriza o fazer é o grau de excelência do objeto produzido, o que caracteriza a ação é o sentido da atitude tomada” (Santos, 2017, p. 247). Nessa direção, a partir do pressuposto estabelecido pelo autor, sublinho que, ao realizar uma pesquisa, é necessário ter cuidado e rigor tanto para a pertinência da investigação, o bem-fazer, quanto para a dimensão ética, que envolve o saber-agir do pesquisador.

Conforme Santos (2017), a ética é constituída por três níveis de profundidade. Assim, o referido autor explica que “o primeiro nível da ética é o da ética de normas, baseada no cumprimento de regras ou obrigações estabelecidas no código de conduta que regulamenta a respectiva área de atuação institucional do sujeito” (Santos, 2017, p. 250). Já o segundo nível é a ética de princípios, caracterizada por uma ética “baseada na convicta adesão a princípios e valores inscritos na consciência” (Santos, 2017, p. 250). A respeito destes dois primeiros níveis, Santos (2017) aponta que a principal diferença entre os dois é que enquanto o primeiro se refere ao cumprimento estritamente normativo; o segundo envolve o compromisso que o indivíduo tem com a própria consciência e aquilo que ele considera justo ou correto. Neste sentido, Santos ressalta que este nível de ética passa por “não cumprir as normas apenas porque estão

estabelecidas no código de ética, mas porque são consideradas justas, o que supõe acurado exercício de discernimento.” (Santos, 2017, p. 250).

O terceiro e mais profundo nível de ética, apontado por Santos (2017), é o da ética da relação que envolve a “disposição a deixar-se afetar e responsabilizar-se por outrem, com suas necessidades, exigências e limites únicos” (Santos, 2017, p. 251). O autor argumenta que a palavra-chave deste nível de ética é a alteridade, na medida em que “não apenas sou leal a normas externas ou fiel a princípios e valores internos, mas permaneço não-indiferente à diferença dos outros” (Santos, 2017, p. 251). Desse modo, ressalto que, por se tratar de uma pesquisa que envolve a entrevista com diferentes sujeitos, a ética envolvida no trabalho por mim realizado ultrapassa o nível de respeitar normas socialmente estabelecidas ou internas/subjetivas. A ética envolvida em uma pesquisa que tem como método a entrevista com pessoas, bem como a escuta de suas narrativas e perspectivas abrange o acolhimento e a escuta do Outro, tendo o respeito a alteridade como principais características. Dessa maneira, realizei minha pesquisa buscando o compromisso ético profundo, de respeito à diferença e subjetividade de cada sujeito, acolhendo cada narrativa e escutando-a com atenção.

A respeito da ética na utilização de entrevistas como instrumento de investigação, D’Espíndula e França (2016, p. 498) colocam que a entrevista é uma “via de mão dupla, na qual deve haver extremo cuidado para o bom fluir da comunicação, sendo necessária uma atmosfera em que o entrevistado se sinta acolhido, compreendido e seguro” e que, para que isso ocorra, é necessário uma postura ética e profissional por parte do entrevistador, para que não se crie uma relação de autoridade para com o entrevistado (D’Espíndula e França, 2016). Em tal direção, procurei conduzir as entrevistas a partir de um diálogo com os entrevistados, no qual eles sentissem abertura para narrar aspectos que considerassem importantes a respeito dos assuntos tratados. Procurei conduzir minhas entrevistas de maneira que os(as) entrevistados(as) se sentissem à vontade, explicando do que se tratava a pesquisa e esclarecendo que as informações destes seriam preservadas por meio da utilização de um nome fictício. Apresentei para todos os participantes da pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE²), para que estivessem cientes de todas as informações pertinentes a respeito da pesquisa realizada. Além disso, cada participante escolheu um nome fictício, utilizado para a preservação da identidade dos(as) entrevistados(as).

Após a apresentação do Trabalho de Conclusão, realizei uma devolutiva aos(às) docentes entrevistados(as), apresentando a estes(as) a discussão decorrente das análises realizadas.

² O TCLE encontra-se no Apêndice do presente trabalho.

Diante do exposto, no próximo capítulo, apresentarei as análises das entrevistas realizadas a partir da metodologia apresentada no presente capítulo.

4 A BRINCADEIRA DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS PEQUENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é caracterizada como a etapa da Educação Básica em que as interações e as brincadeiras devem ser o eixo norteador do currículo. Isso quer dizer que todo o planejamento pedagógico, bem como as ações cotidianas realizadas com as crianças devem ter como principal objetivo a promoção do brincar e do interagir. O brincar é um direito de aprendizagem que deve ser garantido para todas as crianças da Educação Infantil. Conforme sinalizei no capítulo 2, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009) ressaltam que o brincar é uma atividade importante para as crianças pequenas, na medida em que oportuniza que elas, por meio da fantasia e da imaginação, compreendam e reconstruam elementos de sua realidade. Além disso, as DCNEI (2010) destacam que é na brincadeira que a criança, a partir da relação com os seus pares, “aprende a como agir ou resistir aos valores e normas da cultura de seu ambiente e constrói significações compartilhadas a respeito de sua realidade” (Brasil, 2010, p. 87). Nesse sentido, considero a importância da brincadeira na etapa da Educação Infantil e defendo a imprescindibilidade da ação docente no planejamento intencional dos espaços, tempos e materiais para a promoção de um brincar com qualidade e potência. Em tal perspectiva, busquei, por meio das entrevistas realizadas em minha pesquisa, compreender como os(as) professores(as) que atuam na creche e na pré-escola compreendem a ação do brincar e de que maneira promovem as interações e as brincadeiras das crianças em seu cotidiano. Desse modo, o meu intuito na realização das entrevistas foi o de visibilizar, a partir da análise dos dados gerados, indicadores de como em suas práticas cotidianas com as crianças os(as) docentes promovem a brincadeira.

Dessa maneira, no presente capítulo, tenho como objetivo apresentar as análises das entrevistas realizadas com os(as) docentes de Educação Infantil. Diante disso, a partir da análise do conteúdo (Bardin, 1977) das entrevistas, defini seis unidades para a discussão das narrativas dos(as) professores(as). Na primeira seção de análise, intitulada “As concepções dos(as) professores(as) de creche e de pré-escola sobre a importância brincadeira na Educação Infantil”, apresento a discussão a respeito de como os(as) docentes compreendem o brincar na Educação Infantil. Na segunda seção, que tem como título: “A importância da brincadeira no cotidiano da creche e da pré-escola”, focalizo a importância da brincadeira na Educação Infantil a partir do ponto de vista dos(as) entrevistados(as). “As especificidades da brincadeira na creche e na pré-escola e a promoção de interações entre as crianças” é o título da terceira seção, na

qual compartilhei a análise a respeito da percepção dos(as) docentes a respeito das especificidades do brincar das crianças da creche e da pré-escola. Por conseguinte, na quarta seção, cujo título é: “A seleção e de materiais e o planejamento dos contextos de brincadeira na creche e na pré-escola”, apresento a análise de como os(as) docentes planejam o brincar a partir da seleção dos materiais e da organização dos contextos de brincadeira. Na quinta seção, intitulada: “As relações entre currículo e brincadeira na creche na pré-escola”, o enfoque analítico é a relação que os(as) docentes estabelecem entre o currículo da Educação Infantil e a brincadeira. Por fim, na última seção, intitulada “Recomendações docentes sobre a promoção das interações e da brincadeira na creche e na pré-escola”, abordei as orientações dos(as) docentes.

Mediante o exposto, entendo que as análises das narrativas compartilhadas possibilitam uma reflexão a respeito de como os direitos das crianças em relação ao brincar são ou não garantidos na prática. As narrativas dos(as) docentes entrevistados(as) representam um recorte de como tais profissionais compreendem as interações e as brincadeiras no contexto das instituições de Educação Infantil em que atuam. De fato, o intuito da pesquisa é que, a partir das análises, possamos pensar em como qualificar a promoção do brincar e do interagir das crianças na Educação Infantil.

Diante disso, na próxima seção, compartilho a análise das concepções dos(as) entrevistados(as) sobre a importância do brincar na Educação Infantil.

4.1 As concepções dos(as) professores(as) de creche e de pré-escola sobre a importância brincadeira na Educação Infantil

Conforme apresentei no decorrer do capítulo dois, existem diferentes perspectivas utilizadas para definir conceitualmente o brincar. A concepção do que é a brincadeira e de sua importância para a primeira infância ainda são temáticas geralmente desconhecidas por inúmeros docentes. De acordo com Moyles (2002, p. 18), os(as) professores(as) e demais profissionais envolvidos na educação e no cuidado das crianças pequenas “precisam investigar e estabelecer de forma satisfatória o que significa o brincar”. Isso porque é somente através do entendimento brincar que esses profissionais conseguirão ofertar tempos, espaços e materiais que sejam promotores do brincar, tendo em vista que “o ensino e aprendizagem de qualquer coisa dependem muito de o professor estar convencido dos méritos de uma determinada filosofia, método ou estilo.” (Moyles, 2002, p. 18). Neste sentido, considerando a relevância, por parte dos(as) docentes que trabalham com a primeira infância, de se ter clareza sobre a concepção a respeito do que é o brincar, tendo em vista que esta concepção pautará

a ação pedagógica com as crianças, iniciei as entrevistas perguntando para os(as) entrevistados(as) a respeito de qual era concepção deles sobre a brincadeira na Educação Infantil.

Pesquisadora: Qual é a sua concepção sobre brincadeira dos bebês e crianças bem pequenas na creche?

Professor Sérgio Leal:

(...) primeiramente, eu entendo que **para a gente poder perceber o que é o brincar na creche, o que é o brincar dos bebês, a gente precisa observar e registrar esses bebês**, né, fazer uma observação e o registro dessa observação para poder entender, então, como é isso, **como é que esses bebês brincam** (...). Então eu tenho uma questão comigo que é assim: antes de brincar, primeiro os bebês exploram, porque, na verdade, se a gente parar para pensar, **a gente brinca do que a gente sabe, até saber a gente tá explorando para conhecer o material, para conhecer a materialidade, para conhecer o espaço, eu vou explorar**. A partir do momento que eu me sinto confortável, me sinto confiante, bom, então tá, então agora eu vou brincar. (Transcrição de entrevista, 2024, s. p., grifos meus).

Professor Paulo

(...) **Penso cada vez mais que as crianças e os bebês vão brincar de acordo com a proposição dos espaços**, o que os espaços oferecem para essas crianças, para essas crianças conseguirem interagir e brincar (...). **A minha concepção é de que os bebês só vão brincar se o educador, se o professor que estiver com eles, puder entender que eles precisam de uma certa liberdade, de uma certa organização dos espaços** para isso. (Transcrição de entrevista, 2024, s. p., grifos meus).

As narrativas compartilhadas pelos professores que atuam na creche a respeito de suas concepções sobre o brincar dos bebês evidenciam alguns aspectos importantes, relacionados principalmente à importância da intencionalidade do docente em, a partir da observação e do registro das ações dos bebês, planejar espaços que possibilitem o brincar dos bebês. A importância da intencionalidade docente foi sinalizada de modo recorrente nas entrevistas realizadas com os professores Paulo e Sérgio. Tendo em vista essa questão, eles enfatizaram a imprescindibilidade de o professor, que atua na creche, conhecer a respeito do desenvolvimento infantil desta faixa etária, e, a partir de seu conhecimento técnico e da observação das especificidades do grupo em que atua, planejar os espaços, materiais e tempos para o brincar. Em tal direção, defendo que, para os bebês e para as crianças bem pequenas, que estão vivenciando um momento ímpar de descoberta do mundo através dos sentidos, o brincar ocorre principalmente por meio da exploração dos objetos com os quais eles(as) têm contato. Em tal direção, o papel do(a) docente é fundamental, na medida em que este tem a função de promover para o bebê a segurança e a confiança que ele necessita para brincar, além de ser o(a) responsável por possibilitar que ele tenha acesso a materiais diversificados.

Na esteira das ideias levantadas sobre o brincar exploratório dos bebês e do papel do professor para o brincar livre, trazidos pelos professores entrevistados, as autoras Kállo e Balog (2021, p. 18) explicam que “quando se permite que a criança experimente um objeto e tente todas as ações diferentes que pode fazer com ele, ela descobre suas propriedades”. Nesse sentido, a criança “descobre que o mundo tem sentido e também se dá conta de que é capaz de entendê-lo” (Kállo; Balog, 2021, p. 18). A respeito da capacidade exploratória do bebê durante o brincar livre, as autoras ressaltam que “depende claramente do adulto que o interesse inerente da criança pelo mundo que a rodeia se mantenha de forma bem-sucedida” (Kállo; Balog, 2021, p. 19). De fato, o adulto é o responsável por “criar os requisitos e condições para que um brincar livre, independente, possa prosperar” (Kállo; Balog, 2021, p. 19). Diante disso, advogo que os argumentos trazidos pelas autoras corroboram com as narrativas trazidas pelos professores, à medida que ressaltam o caráter exploratório do brincar dos bebês, bem como evidenciam a importância da intencionalidade docente para o desenvolvimento do brincar livre. Ao afirmar que é de responsabilidade do(a) professor(a) planejar e garantir os requisitos e as condições para que o brincar livre ocorra com qualidade, Kállo e Balog (2021) reiteram as concepções dos professores de que o brincar dos bebês requer uma ação docente intencional, tanto na oferta e seleção de materiais quanto na presença atenta que fornece a confiança profunda necessária para que eles possam exercer o brincar livre (Kállo; Balog, 2021).

Diante do exposto, entendo que a concepção a respeito do brincar dos bebês e das crianças bem pequenas, apresentada pelos professores entrevistados, está bastante alinhada ao que apontam os autores (Goldschmied; Jackson, 2006; Fochi, 2018; Kállo; Balog, 2021) que pesquisam a respeito dessa etapa do desenvolvimento. Em tal perspectiva, conforme explorado no capítulo dois, as autoras Goldschmied e Jackson (2006) afirmam que o brincar se inicia através da ação de explorar, de modo que essa exploração é imprescindível para que a criança consiga desenvolver um brincar cada vez mais complexo. Conforme apontam as autoras, a brincadeira para os bebês deve promover o estímulo aos diferentes sentidos e possibilitar uma riqueza de experiências exploratórias, à medida que, nesta etapa do desenvolvimento, as crianças se desenvolvem a partir do fluxo de informações advindas pelos sentidos (Goldschmied; Jackson, 2006). Corroborando com os argumentos de Goldschmied e Jackson (2006), Moyles (2002, p. 21) argumenta que a exploração pode ser definida como “um pré-requisito vital para uma experiência mais profunda, mais desafiadora de brincar, quando todas as variáveis de um objeto ou situação começam a ser compreendidas.” Em tal perspectiva, considerando que o brincar dos bebês e das crianças bem pequenas é

caracterizado principalmente pela exploração dos objetos, defendendo que a qualidade da brincadeira na creche depende principalmente da oferta de materiais diversificados que promovam diferentes experiências sensoriais e aprendizagens. Além disso, é primordial que durante os momentos de brincadeira haja a presença de professores(as) atentos e disponíveis para as crianças, para que estas se sintam seguras e confiantes para brincar de maneira livre e espontânea. A partir das concepções apresentadas pelos(as) docentes que atuam na creche, pude reafirmar o argumento de que o brincar, promovido a partir de um planejamento de espaços, tempos e materiais, pensado com intencionalidade, considerando cada faixa etária, especificidades culturais e sociais de cada grupo de crianças, é imprescindível e, portanto, deverá mobilizar as práticas na Educação Infantil.

Por conseguinte, as respostas a respeito da concepção sobre o que é o brincar, trazidas pelas professoras que atuam na pré-escola, envolveram dois aspectos principais: o brincar como um direito e como a principal atividade da criança; e o brincar como uma forma de pesquisa e uma maneira de as crianças se apropriarem do contexto social em que estão inseridas. Nesse sentido, os excertos a seguir evidenciam como as entrevistadas concebem a brincadeira na pré-escola como uma ação importante no cotidiano das crianças.

Professora Sofia

(...) **a brincadeira é o trabalho da criança, né?** A brincadeira é muito importante nessa fase, em toda a Educação Infantil e até posterior à educação infantil durante toda a infância, né? **A brincadeira é onde ela pode interagir com as demais crianças**, interagir com outras pessoas, onde ela pode estar exercendo os direitos de aprendizagem dela, o conviver, o explorar. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Professora Amanda

É bem curioso porque tem diferentes níveis desse brincar, desde a primeira infância ali, né? Desde os zero anos até o cinco, e **quando eles chegam ali na pré-escola, que eles têm entre 5, 6 anos, eles querem muito tornar essa brincadeira real assim (...) é quase como que eles performassem a vida cotidiana, a vida com a família.** Então tem muito essa veracidade daquilo que eles estão fazendo, que tem uma brincadeira, que é uma brincadeira, mas, também, eles entram muito naquilo. **Sabe, tem narrativas que acabam enriquecendo essa brincadeira, é diferente daquela relação dos bebês que imitam também essa vida cotidiana, mas está relacionada aos cuidados e os afetos, né?** Essa relação de nanar, alimentar, por para dormir. **Enfim, as crianças da pré-escola, elas já têm uma concepção de mundo, então essas brincadeiras delas estão muito mais voltadas para se certificar dessas coisas que eles vivem (...),** tem todo um processo de brincadeira, mas tem toda uma pesquisa engajada por trás, sabe? (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

A ideia apresentada pela professora entrevistada, Sofia, de que o brincar é o trabalho da criança e o meio pelo qual ela pode exercer seus direitos de aprendizagem demonstra que ela traz, em suas concepções sobre o brincar, importantes preceitos

presentes nos documentos norteadores do currículo da Educação Infantil no Brasil. A BNCC (Brasil, 2018) estabelece o brincar como um direito de aprendizagem a ser garantido às crianças. Em consonância com a BNCC, as DNCEI (Brasil, 2010) estabelecem que o brincar deve ser o eixo norteador das práticas pedagógicas da Educação Infantil.

Por conseguinte, a concepção de que a brincadeira na pré-escola é a maneira pela qual as crianças se apropriam dos elementos de sua cultura, sendo esta caracterizada por brincadeiras simbólicas com narrativas cada vez mais complexas, dada pela professora Amanda, é confirmada por Moyles (2002). A referida autora defende que o brincar é uma atividade que “motiva e desafia o participante tanto a dominar o que é familiar quanto a responder ao desconhecido em termos de obter informações, conhecimentos, habilidades e entendimentos” (Moyles, 2002, p. 21). Além disso, Moyles (2002) argumenta que o brincar é uma atividade ímpar para a pesquisa e descoberta do sujeito, à medida que se caracteriza por ser uma experiência que “embora possivelmente exigente, não é ameaçadora, é isenta de constrangimento [pois] permite ao participante uma interação significativa com o meio ambiente” (Moyles, 2002, p. 21). Ademais, a brincadeira “oferece situações em que as habilidades podem ser praticadas, tanto as físicas quanto as mentais, e repetidas quantas vezes forem necessárias para o domínio” (Moyles, 2002, p. 22). Desta maneira, defendo que a brincadeira é o principal meio utilizado pela criança para compreender o mundo que a cerca, investigar, descobrir e atribuir significado aos elementos de sua cultura. A brincadeira permite à criança uma interação profunda com o ambiente, em que hipóteses podem ser testadas e novas habilidades praticadas e aperfeiçoadas. Neste sentido, os argumentos apresentados por Moyles (2002) reiteram as concepções colocadas pelas professoras do brincar como uma maneira de aprender sobre o meio em que estão inseridas.

Além disso, outro aspecto que merece destaque na narrativa compartilhada pela professora Amanda diz respeito à ênfase na brincadeira como mobilizadora das interações. O destaque da professora a respeito da relação entre o brincar e a constituição das interações sociais é reiterado por Borba (2007, p. 41), que afirma que “no brincar as crianças vão se constituindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas e criando regras de convivência social.” Nesse sentido, defendo que a brincadeira, assim como afirma a professora Amanda, é o principal meio pelo qual a criança desenvolve suas interações sociais e aprende a conviver no coletivo.

Ainda a respeito da narrativa compartilhada pela professora Amanda, destaco a afirmação da docente a respeito da brincadeira ser o trabalho da criança. Essa concepção apresentada pela professora demonstra que ela compreende a brincadeira como atividade central a ser promovida na Educação Infantil. A respeito da concepção do papel da brincadeira no ambiente escolar ainda enraizada em nossa sociedade, Borba (2007) afirma que, apesar da vasta produção teórica produzida afirmando a importância da brincadeira para o desenvolvimento integral da criança e para sua aprendizagem, esta não tem se mostrado suficiente para “modificar as ideias e práticas que reduzem o brincar a uma atividade à parte, paralela, de menor importância no contexto da formação escolar da criança” (Borba, 2007, p. 34). Nesse sentido, advogo que a percepção da professora de que a brincadeira como trabalho da criança revela que ela compreende que o brincar não está separado da aprendizagem e da formação escolar da criança, visão ainda pouco difundida nas práticas pedagógicas para a Educação Infantil.

Em suma, as concepções apresentadas a respeito do brincar pelos(as) docentes entrevistados(as) ressaltam a importância da promoção da brincadeira na Educação Infantil e de como esta deve ser o eixo norteador de todas as práticas pedagógicas nessa etapa. As narrativas compartilhadas pelos(as) docentes demonstram que eles(as) compreendem a relevância do brincar, assim como as especificidades dessa prática nas diferentes idades.

Em contraponto com o que destacam os professores que atuam na creche, que enfatizam em suas narrativas o caráter exploratório da brincadeira dos bebês e a importância da intencionalidade docente para que este brincar ocorra, as professoras da pré-escola ressaltam em suas narrativas que o brincar é a maneira pela qual a criança interage com o meio e com seus pares e adultos. As narrativas das professoras da pré-escola também demonstram que é através da brincadeira que a criança comunica a respeito daquilo que vive, sente e elabora em suas vivências. Apesar das diferentes ênfases dadas nas narrativas dos(as) docentes, em ambas as colocações é possível depreender que os(as) professores(as) concebem a brincadeira como a atividade central da primeira infância.

Prosseguindo as análises, na próxima seção, discutirei as narrativas dos(as) docentes a respeito da importância da brincadeira no cotidiano creche e na pré-escola.

4.2 A importância da brincadeira no cotidiano da creche e da pré-escola

Apesar de caracterizar-se como um direito a ser garantido às crianças da Educação Infantil, muitas pessoas, mesmo as que atuam na Educação Infantil e estudam sobre a educação na primeira infância, muitas vezes, não possuem uma compreensão a respeito da importância da brincadeira ser inserida como a principal atividade no cotidiano das crianças. Uma evidência disso é a recorrente redução do tempo destinado à brincadeira no cotidiano da Educação Infantil. Em tal direção, o tempo para brincar vai se tornando cada vez mais escasso conforme as crianças avançam nas etapas escolares. Por conseguinte, mesmo na pré-escola, é possível notar uma redução do tempo de brincadeira em nome de uma “escolarização” precoce das crianças, a qual, muitas vezes, é referendada nas cobranças das famílias em relação ao processo de alfabetização das crianças. A esse respeito, uma das professoras da pré-escola coloca que:

Professora Amanda

Acho que uma das coisas que mais me preocupam é o quanto que, às vezes, na pré-escola já tem toda uma organização de padronizar essa coisa para o que vai vir, né? Seja ali o Fundamental, no primeiro ano, e me preocupa essas ausências das brincadeiras. Então eu acho que é primordial que isso seja assegurado, esse tempo de brincadeira dentro do espaço. Porque eu acho que acaba vindo muitas demandas e muitas coisas referentes ao currículo, das coisas que têm que dar conta de uma faixa etária de pré-escola, mas eu acho que **o tempo de brincadeira ele tem que estar alinhado a isso assim, sabe?** (Transcrição de entrevista, 2024, s. p., grifos meus).

A escolarização precoce das crianças e a diminuição do tempo para o brincar, bem como a mudança brusca ocorrida na passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, que passam, muitas vezes, a ter seu tempo para brincar reduzido a um pequeno tempo de “recreio”, é um assunto a muito tempo debatido, mas que parece não ter mudado de maneira significativa ao longo dos anos. A este respeito, Moyles (2002, p. 18) pontua que “o *brincar* é frequentemente relegado a atividades, brinquedos e jogos que as crianças podem escolher depois de terminarem seu *trabalho*”. A autora afirma que uma das causas desta desvalorização do brincar no cotidiano das escolas é a dificuldade que os professores têm em justificar a importância das atividades lúdicas no contexto escolar e a relação entre a brincadeira e a aprendizagem na primeira infância. Neste sentido, o que foi possível perceber, a partir das narrativas compartilhadas pelas professoras, bem como pelos pressupostos estabelecidos por Moyles (2002) é que, apesar de existir um certo consenso a respeito da importância da brincadeira na Educação Infantil por parte dos(as) docentes, ainda

se encontra certa dificuldade de definir o porquê a atividade lúdica deve ser presente no cotidiano da Educação Infantil. Tal falta de compreensão em relação à importância do brincar tem como efeito uma gradual redução do tempo para o brincar conforme as crianças crescem e uma separação entre o tempo para brincar do tempo para aprender.

Quanto à falta de entendimento de muitos(as) docentes sobre a importância do brincar na Educação Infantil, a professora Sofia apresenta uma colocação bastante pertinente em relação à importância do diálogo com as famílias das crianças para orientar estas a respeito da relevância do brincar. A docente ressalta que é importante fazer reuniões com os pais visando:

Professora Sofia

(...) buscar que eles compreendam mais a importância da gente estar fora de sala, que tanto fazer propostas, quanto fazer brincadeiras e deixar as crianças brincarem fora não é perda de tempo não. Além disso, possibilita que os pais entendam que a professora não está fazendo nada ao acompanhar as crianças nas brincadeiras, porque tem **muitos pais que acabam acreditando que a professora só trabalha quando está ali, fechadinho dentro de sala e que fora de sala é livre, e não é.** (...) (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

A partir das falas das professoras Sofia e Amanda, é possível depreender que a preocupação concernente à promoção de tempo para o brincar das crianças e do respeito à especificidade da Educação Infantil é uma preocupação nítida nas narrativas das professoras que atuam na pré-escola. Tendo em vista a importância de garantir que as especificidades dos sujeitos que frequentam a Educação Infantil sejam consideradas e que esta etapa não seja concebida como um período preparatório para o Ensino Fundamental, Carvalho (2021) argumenta que muitos têm sido os movimentos que têm “assediado” a Educação Infantil, em prol de uma escolarização precoce. Como exemplo de um desses movimentos, Carvalho (2021) menciona os acordos firmados, por diversos municípios, com sistemas de ensino em nome do Pacto Nacional pela Alfabetização (PNAIC), que fazem com que, já na pré-escola, “crianças de 4 e 5 anos tenham suas experiências de aprendizagem em vida coletiva substituídas pelo preenchimento de livros, realização de exercícios grafomotores e de caligrafia e memorização de famílias silábicas.” (Carvalho, 2021, p. 72). A esse respeito, defendo que esse tipo de prática acaba por limitar o potencial das crianças pequenas de explorar, descobrir e aprender, além de roubar delas o direito de brincar e aprender a partir das experiências cotidianas.

De acordo com Carvalho e Fochi (2016, p. 157), “a produção do conhecimento dentro da Educação Infantil se efetiva nas práticas cotidianas, nas experiências de socialização e no acesso a patrimônios já sistematizados pela humanidade.” Nesse sentido, depreendo, a partir do argumento dos autores, que a brincadeira e as práticas

cotidianas devem ser o eixo norteador das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Ao se tratar de educação para a primeira infância, existem aprendizagens e direitos essenciais que precisam ser assegurados, tais como a garantia de experiências de socialização de qualidade e o acesso a patrimônios culturais diversos. O objetivo da Educação Infantil não é ensinar as crianças a ler, escrever e contar, mas sim a conhecerem a si e o mundo ao seu redor.

Em suma, as narrativas compartilhadas pelas professoras Amanda e Sofia enfatizam a importância que a brincadeira e a alteridade da infância sejam respeitadas nas práticas pedagógicas da pré-escola. A preocupação de que o tempo para o brincar seja assegurado, destacada pelas docentes, mostra-se bastante pertinente, considerando o contexto atual em que a Educação Infantil, principalmente a etapa da pré-escola, é vista como uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, de forma que o direito de brincar, muitas vezes, acaba sendo negligenciado.

Por sua vez, nas falas dos docentes entrevistados que atuam com bebês, a ênfase das narrativas compartilhadas está na importância da intencionalidade pedagógica para que o brincar seja, de fato, relevante e significativo. A esse respeito, os docentes entrevistados abordam que:

Professor Paulo

a brincadeira precisa ter o seu brincar livre, eu acho que as crianças precisam desse brincar livre, mas é muito importante que aconteçam as mediações pelos adultos também... Eu penso que, para brincadeira acontecer, precisa, além dos brinquedos, além das propostas, além das materialidades, né, precisa que, muitas vezes, que o adulto faça uma mediação. (Transcrição de entrevista, 2024, s. p., grifos meus).

[...]

[...] **a gente precisa, como educador, como professor, construir possibilidades de que eles possam, nesse brincar, construir coisas do seu imaginário**, contextos do seu imaginário (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Professor Sérgio Leal

[...] **sou eu que monto o espaço e escolho os materiais pensando nas necessidades dos bebês**, observando essas necessidades, e, a partir disso, então, pensando nesse planejamento, eu tenho uma intencionalidade. (transcrição de entrevista, 2024, s. p., grifos meus).

[...]

[...] **tem uma coisa pensada aqui que é intencional, mas que não é dirigido. Eu não chego e digo assim: - "levantem a bola", "agora joguem a bola pra direita", "joga a bola para esquerda", "pica a bola", isso eu não fico fazendo. Eles vão explorar, como eles dão conta de fazer, então é por aí.** (transcrição de entrevista, 2024, s. p., grifos meus).

Especialmente para discussão das narrativas apresentadas acima, utilizarei os argumentos abordados pelo pedagogo Loris Malaguzzi a respeito do papel do(a) professor(a) na Educação Infantil. Em entrevista com Gandini, Malaguzzi (*apud* Gandini, 2016) aponta que promover condições para a aprendizagem é mais importante do que realizar um ensino direcionado e diretamente instrutivo. Em tal direção, o autor afirma que as crianças possuem capacidade de, com autonomia, “atribuir significados às suas experiências diárias por meio de atos mentais que envolvem planejamento, coordenação de ideias e abstração” (Malaguzzi *apud* Gandini, 2016, p. 71). Desta forma, o papel central dos adultos deve se basear em “ativar, especialmente de maneira indireta, as competências de criação de significados nas crianças como a base de toda a aprendizagem” (Malaguzzi *apud* Gandini, 2016, p. 71). Nesse sentido, vemos aqui um aspecto que, de certa maneira, contrapõe-se à ideia trazida pelo professor Paulo de que os bebês precisariam de uma mediação mais direta, que vai além da organização dos materiais e espaços. Ao se contrapor à ideia de uma mediação mais direta pelo adulto, as concepções trazidas por Malaguzzi (*apud* Gandini, 2016) se aproximam mais das ideias trazidas pelo professor Sérgio Leal, que explica, em sua entrevista, que o papel do professor está muito mais ligado em organizar o espaço e os materiais para que as crianças possam explorar e construir suas aprendizagens. Malaguzzi (*apud* Gandini, 2016) se utiliza dos pressupostos estabelecidos por Piaget para defender a tese de que o papel principal do professor é o de criar condições para que a criança aprenda. A este respeito, Malaguzzi (*apud* Gandini, 2016, p. 72) advoga que “o objetivo da educação é aumentar as possibilidades de a criança inventar e descobrir”. Conforme o referido autor, “palavras não devem ser usadas como um atalho para o conhecimento” (Malaguzzi *apud* Gandini, 2016, p. 72). Ademais, Malaguzzi (*apud* Gandini, 2016) complementa afirmando que “como Piaget, concordamos que o objetivo do ensino seja proporcionar condições para a aprendizagem” (Malaguzzi *apud* Gandini, 2016, p. 72).

A partir do que argumenta Malaguzzi sobre o papel docente na Educação Infantil (*apud* Gandini, 2016), algumas questões podem ser tensionadas. Apesar da promoção de condições para a aprendizagem a partir da organização dos espaços e a da seleção de materiais ser um importante papel do(a) professor(a), este não se configura como a única função do(a) docente. No que diz respeito à brincadeira das crianças, a mediação docente é imprescindível para que a criança possa complexificar suas ações durante o brincar. Em relação ao papel docente na brincadeira, Martins (2008, p. 57) afirma que “as concepções mais divulgadas a respeito do jogo infantil são idealistas, pois se reduzem a considerar que o jogo tem uma origem puramente biológica e, por conseguinte, anti-histórica”. Dessa maneira, “não se chama, comumente, a atenção

para a natureza social dos jogos infantis, nem para a forma com que eles se vinculam estreitamente com as esferas da atividade da comunidade adulta” (Martins, 2008, p. 57). Nesse sentido, os pressupostos defendidos por Martins (2008) ressaltam a importância de compreendermos o jogo como uma atividade que não é inata à criança, mas sim construída a partir das interações do sujeito com o meio, com seus pares e com os adultos. Nesse sentido, defendo que, por se tratar de uma atividade de natureza social, a brincadeira das crianças da creche deve ter mediações pedagógicas pautadas não só na organização do espaço e dos materiais, mas também na direção pedagógica do adulto em algumas situações, visando apresentar à criança repertórios culturais e de ações que enriqueçam sua atividade lúdica.

Em suma, as colocações realizadas pelos(as) professores(as) sobre a importância da brincadeira na Educação Infantil levantam importantes questões a respeito da educação na primeira infância e do papel do professor e do brincar na Educação Infantil. As narrativas dos(as) professores(as) possibilitam pensar nas mudanças e nos desafios que ainda precisam ser superados para que a promoção de um brincar de qualidade seja assegurado às crianças. Tendo em vista os desafios a serem superados, destaco a importância da compreensão do papel docente na mediação das brincadeiras e a luta pela não escolarização precoce das crianças, que acaba restringindo o tempo destinado para o brincar, sobretudo na pré-escola. Apesar da ênfase nas narrativas dos(as) docentes da pré-escola distinguir-se daquela abordada pelos professores atuantes na creche, ambas as narrativas convergem entre si ao tratarem da brincadeira como ação que deve nortear as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Em vista do exposto, na próxima seção, abordarei questões concernentes às narrativas abordadas pelos(as) docentes a respeito das especificidades da brincadeira na creche e na pré-escola, bem como a promoção de interações entre as crianças.

4.3 As especificidades da brincadeira na creche e na pré-escola e a promoção de interações entre as crianças

O exercício do brincar ocorre de diversas maneiras e se modifica a partir de diferentes variáveis. A brincadeira se modifica conforme o espaço e os materiais oferecidos, bem como também depende diretamente das interações que irão ocorrer durante a atividade lúdica. Como visto no capítulo dois desta pesquisa, a qualidade da brincadeira e a maneira como esta irá ocorrer depende diretamente da organização dos espaços, dos materiais e da mediação docente. Além disso, o brincar se modifica de

maneira significativa conforme o crescimento da criança e seu respectivo desenvolvimento psíquico. Dessa maneira, é imprescindível que os(as) docentes atuantes na Educação Infantil conheçam as especificidades da brincadeira presente nas diferentes etapas do desenvolvimento da criança. É importante que os(as) professores(as) que atuam na educação da primeira infância conheçam quais são os interesses e as necessidades de cada faixa etária, para, assim, organizar um planejamento de contexto de brincadeira pertinente e de qualidade. Considerando isso, perguntei aos(as) entrevistados(as) quais eram as especificidades que eles percebiam na faixa etária na qual atuavam. Nessa seção, analisarei as respostas compartilhadas pelos(as) docentes a respeito do que eles percebem de especificidades nas diferentes etapas da Educação Infantil. Além disso, também trarei uma análise das narrativas abordadas pelos(as) professores(as) sobre como ocorrem as interações entre as crianças, tanto na creche quanto na pré-escola e o que eles costumam observar nestas interações e por quê.

A respeito das narrativas compartilhadas pelos(as) docentes que atuam na creche, dois aspectos me chamaram atenção em suas respostas: o destaque a respeito da importância do conhecimento do desenvolvimento infantil pelos(as) docentes e o destaque feito à linguagem corporal do bebê e como ele interage com seus pares e adultos por meio dela.

Pesquisadora: Quais são as especificidades da brincadeira dos bebês na creche?

Professor Sérgio Leal

A curiosidade dos bebês, o momento, a gente precisa entender o momento do desenvolvimento em que eles se encontram, né? O que diferencia, por exemplo, o brincar na creche do brincar da pré-escola é que, fisicamente, do ponto de vista motor, eles estão em outros momentos. **São autônomoas diferenciadas: a autonomia que um bebê tem para brincar não é a mesma autonomia que uma criança de 4, 5 anos tem para brincar, né?** Então, assim, **a gente precisa pensar nisso como especificidade. Inclusive para pensar nesse planejamento que eu preciso entender que eu tenho bebês que não andam ainda, que rastejam.** Então isso é uma especificidade e como é que eu penso o brincar desse bebê? **Como é que eu penso o planejamento do espaço e do ambiente desses bebês para eles brincarem, né? Então eu não posso ter uma sala lotada para um bebê rastejar porque senão ele vai se bater em tudo, então é aí, ao mesmo tempo,** eu preciso entender que eu tenho bebês que estão começando a verticalizar, entendeu? **E aí eles estão verticalizando, eles estão querendo ficar em pé, então eu preciso preparar um espaço para eles terem onde se apoiar e poderem ficar em pé.** Então eu vejo o desenvolvimento e o conhecimento sobre o desenvolvimento como uma especificidade também para a gente poder pensar ou brincar dos bebês na creche. O professor precisa conhecer sobre o desenvolvimento infantil (...) (Transcrição de entrevista, 2024, s. p., grifos meus).

Em sua narrativa, o professor Sérgio Leal destaca uma especificidade importante da faixa etária da creche: o desenvolvimento físico da criança, que está em pleno desenvolvimento e que muda de maneira muito rápida conforme o passar dos meses. Goldschmied e Jackson (2006) apontam que nos dois primeiros anos de vida, à medida que os bebês desenvolvem habilidades de movimento e manipulação, isso quer dizer que as crianças saem de uma situação de dependência total do adulto para uma relativa autonomia. A autonomia que vai sendo adquirida pela criança é acompanhada por uma série de desafios para seus cuidadores, que precisam oportunizar um ambiente seguro para que as crianças desenvolvam sua motricidade. O trecho destacado da entrevista com o professor Sérgio Leal, que atua na creche, enfatiza como a especificidade dessa etapa da Educação Infantil, a necessidade de se pensar em um espaço para o brincar que proporcione a segurança e o desenvolvimento da motricidade dos bebês. O professor destaca que para proporcionar esta segurança, é primordial que se conheça sobre o desenvolvimento infantil. A respeito da organização do espaço para o brincar na creche, Goldschmied e Jackson (2006, p. 42) colocam que a sala de referência para os bebês precisa “combinar uma sensação de espaço amplo com intimidade, permitindo movimentos livres para as crianças que se movimentam e uma área mais tranquila para os que ainda não possuem essa capacidade”. Além disso, as referidas autoras colocam que, principalmente para os bebês menores de dois anos, o espaço deve “oferecer o maior campo de ação possível para a atividade motora bruta das crianças, na qual elas despendem muita energia, no seu processo de progredir a partir do engatinhar e levantar-se até os primeiros passos” (Goldschmied; Jackson, 2006, p. 43). A esse respeito, entendo que os pressupostos estabelecidos pelas autoras, que ressaltam a necessidade de se pensar o espaço considerando a necessidade de movimentação livre dos bebês, corroboram com o argumento ressaltado pelo professor entrevistado e ratificam a importância do conhecimento a respeito do desenvolvimento infantil para, a partir desse conhecimento, qualificar o espaço destinado para o brincar, organizando-o de maneira que contemple e atenda as especificidades de cada faixa etária.

Por conseguinte, ainda tendo em vista as respostas a respeito das especificidades da brincadeira na creche, outro aspecto destacado é com relação à atenção que o(a) professor(a) deve ter da linguagem corporal do bebê e como, através dessa linguagem, o vínculo entre bebê e adulto é estabelecido. Sobre esse aspecto, o professor Paulo aponta que:

Professor Paulo

A brincadeira dos bebês na creche envolve desbravar um mundo que eles não conhecem [...] **São crianças que não verbalizam todas as suas vontades, algumas indicam, outras não** indicam. O que é específico dessa faixa etária, que exige muito, (...) uma leitura corpórea no sentido global, que envolve esse

falar que não é falar, que é um balbuciar, essa expressões que envolvem felicidade, desconforto, alegria, o choro, o contentamento. **Tem uma leitura também que eu acho que é específica dos bebês da questão do olho, né, professor de bebês, assim como qualquer profissão de educação infantil, tem que olhar no olho, mas os bebês é diferente, é diferente porque eles são diferentes, porque eles olham no olho,** eles aprendem a olhar no olho e eles olham no olho, quando eles querem te falar uma coisa, claro os bebês típicos. Eles querem te dizer alguma coisa, eles têm vontades, né? **Essa questão da linguagem corporal, eu acho que traduz tudo, a linguagem corporal, as transformações que vão surgindo nos bebês a partir dessa linguagem corporal.** (Transcrição de entrevista, 2024, s. p., grifos meus).

A narrativa compartilhada pelo professor Paulo ressalta a maneira singular com a qual os bebês se comunicam através do corpo e do olhar. A respeito da especificidade que os bebês têm de se comunicar e se vincular com o adulto a partir da linguagem corporal e da importância desse vínculo para o brincar livre da criança, as autoras Kálló e Balog (2021, p. 17) afirmam que a espontaneidade para brincar de maneira livre depende de uma relação de confiança profunda entre a criança e o adulto para que ela se sinta “suficientemente segura para desejar brincar sozinha”. Além disso, as referidas autoras também destacam que “uma criança emocionalmente bem ajustada tem infinitas ideias, enquanto que uma criança com dificuldades tem seu interesse reprimido” (Kálló; Balog, 2021, p. 17). Dessa maneira, coloco que a atenção individual dada a cada criança e o estabelecimento do vínculo com ela, garantindo, assim, seu bem-estar emocional, são elementos imprescindíveis para um brincar livre de qualidade. Assim como afirma o professor Paulo em sua resposta, o(a) professor(a) que atua com bebês deve estar atento(a) às diferentes maneiras com a qual ele se comunica, para que, dessa forma, possa compreender suas necessidades e estabelecer vínculos. Em tal direção, reiterando a afirmativa feita pelo professor entrevistado de que a docência com os bebês exige um olhar atento à linguagem não verbal, sobretudo a corporal, entendo que, um(a) docente atuante na creche deve, sobretudo, exercitar a escuta e estar sempre atento(a) e disponível para a criança, para que possa, de fato, compreender suas necessidades e desejos. O vínculo com o bebê e a comunicação entre ele e o(a) docente são elementos importantes que influenciam diretamente no brincar na creche.

No que diz respeito às especificidades da brincadeira na pré-escola, as entrevistadas abordaram aspectos que considero muito pertinentes. A professora Sofia enfatizou o brincar simbólico e a aprendizagem das interações sociais por meio do brincar como pontos principais das brincadeiras dessa faixa etária, compartilhando exemplos como a brincadeira de “mamãe e filhinha” e as brincadeiras de construir:

(...) ainda é bem presente o jogo simbólico, o brincar de papai mamãe, de querer explorar. Eles brincam muito com areia, de construir castelinho, de lutinha, de papai mamãe e filhinha. (Transcrição de entrevista, 2024, s. p., grifos meus).

(...) como eles estão aprendendo a interagir, eles estão aprendendo a brincar um com o outro, por vezes, tem essas desavenças e eles não conseguem dizer como que estão se sentindo e acabam brigando, daí eu tô trazendo volta meia o jogo do monstro das cores, que eu tenho para ensinar eles também a conversar mais para evitar esses atritos, né? (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

A respeito das especificidades da brincadeira na pré-escola, Horn (2017, p. 47) afirma que “à medida que crescem, as crianças estabelecem relações novas e cada vez mais complexas”. Isso porque “as modificações e as conquistas evidenciadas nos planos afetivo, motor, mental e social ocasionarão mudanças também no modo como se organizam os espaços” (Horn, 2017, p. 47). Sobre essas mudanças, a autora afirma que entre os quatro e seis anos, as crianças já se interessam por brincadeiras como contar e ouvir histórias, construir estruturas e elaborar representações gráficas. Complementando as ideias de Horn (2017), a pesquisadora Giroto (2013) acrescenta que, na idade pré-escolar, sobretudo entre os 5 e 6 anos de idade, a criança já adquiriu competências importantes em vários aspectos do desenvolvimento, além de ter também uma maior capacidade de compreensão a respeito das relações e acontecimentos do mundo. Em vista disso, a pesquisadora afirma que é nessa faixa etária que a criança “procura construir uma rede lógica de regras e explicações que definam aquilo que experencia” (Giroto, 2013, p. 30). Como exemplo dessa complexificação do pensamento da criança na idade pré-escolar, a autora traz que “as brincadeiras, assim como o desenho ou a linguagem, esboçam um início de planejamento e elaboração mental, uma intencionalidade maior e um caráter ainda mais representativo” (Giroto, 2013, p. 30). Dessa maneira, defendendo que o caráter representativo das brincadeiras das crianças na pré-escola, apresentado por Giroto (2013), é evidenciado pelas narrativas compartilhadas pelas professoras.

A respeito do que colocam Horn (2017) e Giroto (2013), no que tange às especificidades da brincadeira na pré-escola, compreendo que os argumentos compartilhados pelas autoras corroboram com a narrativa compartilhada pela professora Sofia, que destaca a brincadeira simbólica e o desejo por explorar das crianças, ressaltando que, na etapa da pré-escola, é imprescindível que sejam promovidos espaços para a brincadeira que atendam as necessidades das crianças dessa faixa etária de investigar o mundo que as cerca através de diferentes linguagens e representações.

A narrativa compartilhada pela professora Amanda, que afirma que o jogo simbólico é uma brincadeira muito presente no cotidiano crianças na pré-escola, corrobora com os argumentos apresentados no capítulo 2 da pesquisa, em que, a partir dos referenciais teóricos de Negrine (2014) e Teixeira e Araújo (2022), argumentei que o brincar simbólico representa uma importante habilidade cognitiva adquirida pelas crianças que estão na pré-escola. Conforme Teixeira e Araújo (2022), o brincar simbólico, ou de faz de conta, emerge a partir da reorganização das funções psicológicas da criança e do desenvolvimento da memória como função dominante. A esse respeito, Borba (2007, p. 36) afirma que o surgimento da imaginação e do brincar simbólico representam um “importante processo psicológico, iniciado na infância, que permite aos sujeitos se desprenderem das restrições impostas pelo contexto imediato e transformá-lo.” Conforme afirma a referida autora, é a partir desse novo plano de pensamento, ação e expressão, que “novos significados são elaborados, novos papéis sociais e ações sobre o mundo são desenhados, e novas regras e relações entre os objetos e os sujeitos, e desses entre si, são instituídas.” (Vygotsky, 1987 *apud* Borba, 2007, p. 36). Dessa maneira, depreendo que a brincadeira simbólica, elencada como uma das principais brincadeiras das crianças da pré-escola pelas professoras, é uma atividade importante para o desenvolvimento social, cognitivo e intelectual das crianças.

Além disso, em relação às especificidades da brincadeira na pré-escola, outro comentário importante é apresentado na resposta da professora Amanda. A docente coloca que, apesar de existir aspectos que definam, de maneira geral, o que brincam as crianças da pré-escola e o que deve ser garantido a elas, é importante pontuar que cada grupo de crianças é único e que o brincar mais “primitivo” ou exploratório, geralmente atribuído à brincadeira das crianças da creche, também é presente nas brincadeiras das crianças da pré-escola. Apesar do brincar simbólico estar muito mais presente nas brincadeiras das crianças da pré-escola, este não exclui a realização do brincar exploratório por elas, como destaca a professora Amanda:

Professora Amanda

(...) o que também é muito bonito, é que às vezes também tem esse desejo de viver coisas que são muito primitivas desse brincar, que às vezes a gente compara com a relação dos bebês, sabe? Tinha um grupo, que eles tinham muito essa relação de fazer instalações e brincar com tecidos, que às vezes a gente acha que está muito mais voltado no interesse das crianças bem pequenas, mas, para as crianças de 6 anos, eles tinham muito uma relação que eles construíam com esses materiais. Eles construíam, eles faziam com esses tecidos coisas suspensas e foi bem bonito conseguir olhar com respeito pra essa brincadeira, entender essas necessidades e especificidades do grupo, e não olhar como padrão: crianças de 6 anos fazem tais e tais coisas. Claro que a gente tem objetivos de aprendizagem e a gente sabe mais ou menos que coisas, que interesses têm em cada faixa etária e quais as garantias a gente precisa fazer de aprendizagens, mas nessa relação do brincar acho que não

pode (...) colocar dentro da caixinha, sabe? (Transcrição de entrevista, 2024, s. p., grifos meus).

A ideia de que o brincar exploratório está presente durante todas as etapas da infância é defendida por Pereira, Amparo e Almeida (2006) e Goldschmied e Jackson (2006). A respeito da classificação dos jogos, elaborada por Piaget, os autores Pereira, Amparo e Almeida (2006, p. 17) explicam que os jogos de exercício sensório-motor, que é como Piaget intitula o brincar exploratório, “iniciam a atividade lúdica da criança, surgindo quando ela pratica movimentos simples, cujo prazer do funcionamento é a sua própria finalidade”. Trata-se de um tipo de brincar que perdura durante toda a infância, além de ser uma prática que se prolonga também na idade adulta. Goldschmied e Jackson (2006) também enfatizam a importância de permitir que o brincar exploratório aconteça para que, dessa forma, ocorra um posterior desenvolvimento do brincar imaginativo ou simbólico. A esse respeito, a partir dos pressupostos estabelecidos pelos autores, compreendo que a narrativa indicada pela professora Amanda é muito pertinente para se pensar nas ações docentes relacionadas ao brincar na pré-escola, na medida em que apresenta a importância de olhar com respeito e sensibilidade para o brincar das crianças. De fato, a professora entrevistada compreende que as manifestações mais “primitivas” da brincadeira também estão presentes nas crianças mais velhas e são importantes para seu desenvolvimento. Isso quer dizer que a professora Amanda demonstra ter um olhar sensível à especificidade de cada grupo de crianças ao promover o brincar, salientando que, além de planejar e conhecer a respeito do desenvolvimento infantil, é também de igual importância que o(a) docente observe e perceba a especificidade de cada grupo, e, a partir disso, pense nos contextos de brincadeira que serão promovidos.

Outra especificidade importante para pensarmos a qualidade da promoção da brincadeira na Educação Infantil é a compreensão dos(as) docentes responsáveis pela promoção do brincar a respeito das interações entre as crianças durante as brincadeiras. Sobre este aspecto, ao analisar as narrativas presentes nas entrevistas dos(as) docentes, pude evidenciar que eles(as) trazem em suas narrativas um conhecimento a respeito de como os bebês e as crianças interagem durante o brincar, bem como demonstram compreender o que é importante garantir para que esta interação ocorra de maneira qualificada.

Ao entrevistar os professores que atuam na creche, pude analisar que eles compartilharam em suas narrativas importantes pontuações sobre como eles observam que ocorrem as interações entre bebês e o que eles consideram importante proporcionar a estes para que esta interação ocorra.

Pesquisadora: Quais são as especificidades da brincadeira dos bebês na creche?

Professor Sérgio Leal: (...) **a interação não é só quando eu brinco contigo e tu brinca comigo, mas há interação também de dois bebezinhos de meses, que estão no chão.** Um bebê está aqui brincando com a sua mão e o outro está brincando com a mão, quando um faz um barulho, ele faz assim para buscar o que esse vai fazer. Isso também é uma interação entre os bebês. Então **a gente precisa entender, de fato, o que são as interações para não ocorrer em erro de planejamento,** por exemplo, inclusive de fazer propostas onde eles têm o que brincar juntos, se eles ainda não estão na idade de brincar juntos. **Eles estão no momento de brincar no mesmo espaço, mas não necessariamente juntos e da mesma brincadeira.** E aí, é claro, isso vai envolver essa questão do brincar, dos materiais, das materialidades e aí vai envolver, por exemplo, as questões de disputa, a disputa por brinquedos. Por isso que é interessante a gente pensar na quantidade dos materiais, para que não ocorra a disputa ou tanta disputa (...) (Transcrição de entrevista, 2024, s. p., grifos meus).

A narrativa do professor aponta para a ideia de que, mesmo na mais tenra idade, os bebês já demonstram interagir entre si, apesar de as trocas realizadas por estes não estarem relacionadas tanto ao brincar junto ou da mesma coisa, mas sim de estarem no mesmo espaço, perceberem a presença um do outro e, de alguma forma, se comunicarem. A narrativa abordada pelo professor é ratificada pelas autoras Goldschmied e Jackson (2006, p. 120), que colocam que quando estão em um mesmo espaço brincando, os bebês “não somente estão cientes da presença do outro, como também estão envolvidos em trocas interativas na maior parte do tempo”. A partir das afirmações realizadas pelas referidas autoras, defendo que, ao contrário do que se propaga no senso comum, os bebês, desde a mais tenra idade, são sujeitos sociais que já realizam trocas interativas entre si.

As referidas autoras argumentam que a opinião de que os bebês não interagem entre si “talvez seja originária da nossa própria dificuldade de reconhecer que, mesmo nessa tenra idade, os bebês podem criar para si, por curtos períodos, um pequeno ambiente social uns com os outros, no qual nós, como adultos, temos um papel apenas marginal” (Goldschmied; Jackson, p. 120). As trocas entre os bebês são promovidas principalmente pela disponibilidade dos objetos. A esse respeito, Goldschmied e Jackson (2006, p. 120) definem as trocas realizadas pelos bebês durante o brincar livre com objetos como sendo momentos em que “o que atrai a energia do bebê são o outro bebê e o objeto que tem interesse para os dois, dentro do contexto da presença do adulto atento”. Essas trocas entre os bebês acabam, eventualmente, em pequenas disputas pela posse do objeto, como bem aponta o professor entrevistado e também as autoras previamente citadas. No que tange às interações, que, muitas vezes, se transformam em disputas pelos materiais, o professor entrevistado salienta que é

importante, para que estes desentendimentos não ocorram com tanta frequência, que se tenha materiais em uma quantidade adequada para o número de crianças que se encontra brincando. Diante do exposto, compreendo que esta ideia abordada pelo entrevistado reforça a importância do planejamento do espaço e dos materiais que serão ofertados durante o brincar dos bebês.

Dessa maneira, argumento que a colocação compartilhada pelo entrevistado, bem como os argumentos de Goldschmied e Jackson (2006) apontam para uma especificidade importante das interações ocorridas entre os bebês. Ou seja, tais interações ocorrem de maneira específica e estão muito mais relacionadas ao estar junto e perceber um ao outro a partir das ações realizadas, sobretudo mobilizadas pelos objetos. Reforço, deste modo, que as contribuições das referidas autoras corroboram a narrativa do professor entrevistado, evidenciando que a promoção das interações durante a brincadeira requer a presença de um adulto presente e atento, que observa as interações das crianças entre elas, assim como delas com os objetos.

Outro aspecto importante a respeito das interações entre os bebês durante o brincar, mencionado pelo professor Paulo, questão que será apresentada a seguir, relaciona-se a como as interações entre eles têm direta ligação com as relações, vínculos e entrosamentos oferecidos pelos(as) professores(as) das crianças.

Professor Paulo

(...) o que me fascina nos bebês de uma forma geral é que eles constroem as suas relações pela relação que o adulto estabelece com eles, do mesmo modo que suas interações, então assim: na medida em que eu interajo com eles, eu canto com eles, eu dou colo, eu proporciono momentos em que eles possam se tocar, que eles possam os conviver, trocar o mesmo brinquedo, segurar o mesmo brinquedo, compartilhar, essas interações acontecem, né? (Transcrição de entrevista, 2024, s. p., grifos meus).

O argumento do professor é reiterado pelas autoras Goldschmied e Jackson (2006, p. 120), quando afirmam que “as trocas de olhares intensos, sorrisos, sons pré-verbais de grande variedade, o tocar uns aos outros e o compartilhamento de objetos provêm diretamente das experiências que os bebês têm com seus adultos mais próximos”. Conforme as referidas teóricas, os bebês que não têm relações pessoais bem estabelecidas com os adultos e não têm oportunidades de brincar e interagir com eles, acabam adquirindo dificuldades para interagir, pois acabam por não aprender os inícios do comportamento social. Neste sentido, argumento que a narrativa do professor enfatiza como os bebês estabelecem suas relações e interações a partir do que vivenciam com os adultos. Isso implica dizer que o docente entrevistado possui um olhar sensível e é atento às ações e interações dos bebês. Saliento, ainda, que não somente na narrativa compartilhada, mas durante toda a entrevista, pude perceber, no decorrer

do diálogo com o professor, a ênfase sobre a importância do estabelecimento de um vínculo com o bebê e da promoção do brincar, demonstrando que o docente valoriza as ações dos bebês em suas práticas pedagógicas. De fato, o professor confirma e demonstra a importância da construção de um vínculo de confiança e de uma relação de qualidade entre bebê e adulto para que ocorra uma interação entre pares a partir do brincar.

Dessa maneira, entendo que os professores que atuam na creche enfatizaram que a interação dos bebês, por meio do brincar, ocorre através de singelos, mas significativos gestos e ações que expressam que eles estão se interessando um pelo outro. Ao contrário do que ocorre com as crianças mais velhas, a interação entre os bebês durante o brincar não envolve necessariamente que ambos estejam brincando juntos e da mesma coisa, mas tem a ver principalmente com a percepção e comunicação com o Outro.

Por outro lado, as narrativas apresentadas pelas professoras que atuam na pré-escola demonstram que, nesta etapa, a interação entre as crianças já ocorre de maneira mais clara, e as crianças convidam umas às outras para brincar juntas, de forma que, a partir desta relação, aprendem umas com as outras. A respeito dessas interações e convites, a professora Sofia afirma que:

Professora Sofia

(...) eles trazem coisas que vivem no dia a dia, e, a partir disso, uma criança se conecta com a outra porque vivencia coisas semelhantes, e acaba que, muitas vezes, uma criança mais tímida fica esperando um convite e uma criança mais desinibida vai lá e faz esse convite, e, a partir dali, que começam algumas interações, algumas amizades para posteriores e brincadeiras (...) (Transcrição de entrevista, 2024, s. p., grifos meus).

A abordagem da docente expressa em sua narrativa ressalta dois aspectos importantes de como ocorrem as interações das crianças através das brincadeiras. O primeiro diz respeito à identificação das crianças entre si; e o segundo relaciona-se ao convite para o brincar que ocorre de uma criança para outra. Em relação ao que a professora menciona sobre as crianças expressarem suas vivências cotidianas durante a brincadeira, essa questão é algo que acaba aproximando os pares ao terem a oportunidade de vivenciar contextos semelhantes. Em tal direção, a autora Giroto (2013, p. 30) afirma que a brincadeira na pré-escola é “ainda muito voltada para sua vivência mais pessoal, subjetiva”. Isso quer dizer que é por meio da ação do brincar que a criança nesta idade busca investigar o funcionamento do mundo, identificar e se apropriar de sua cultura, organização social e regras socialmente construídas. Nesse sentido, o dito pela professora e as contribuições de Giroto (2013) enfatizam que o

brincar é um importante meio de comunicação e interação entre as crianças. Defendo que é através da brincadeira que a criança se apropria e expressa a realidade cultural em que vive, se aproxima e se identifica com as crianças que vivenciam situações semelhantes a ela, bem como pode acabar por conhecer culturas e organizações sociais diferentes da que ela está acostumada ao brincar com crianças que estão inseridas em contextos sociais diferentes.

Além disso, outro aspecto importante abordado a respeito das interações entre as crianças foi a colocação apresentada pela professora Amanda, que aborda em sua narrativa os modos como as crianças se relacionam através de suas ações nas brincadeiras, se comunicam e se vinculam mesmo sem falar oralmente. A esse respeito, a referida professora entende que:

Professora Amanda

[...] a **brincadeira é uma linguagem universal das crianças**. Elas não precisam nem se conhecer, mas (...) esse corpo convida para essa brincadeira. **Quando eu penso nisso, eu penso muito nessa relação, quando as crianças estão num parque e elas chegam e sobem numa escada de um brinquedo juntas, elas já se conectam por aquilo**. Ou no pátio da escola que elas estão na caixa de areia e então uma está cavando e então vem outro e traz a colher e elas já se conectam por isso, assim, então eu acho que o **brincar é a linguagem universal das crianças e mesmo que elas não narrem sobre essas coisas**, porque tem as crianças que não comunicam verbalmente, elas comunicam pelo corpo, assim, comunicam quanto que estão satisfeitas com isso ou o quanto que convivem e criam a relação com o outro nessa brincadeira (Transcrição de entrevista, 2024, s. p., grifos meus).

Ao exemplificar como as crianças se comunicam e se conectam entre si por meio das ações e gestos durante o brincar, a professora Amanda me provocou a pensar a respeito das diversas “linguagens” que a criança utiliza para se expressar. A narrativa da docente mobilizou-me a refletir sobre como o brincar pode possibilitar com que, através da-representação simbólica, a criança interaja e se vincule com seus pares. A experiência de Reggio Emilia, como se intitula o conjunto de pressupostos filosóficos, pedagógicos e organizacionais que norteiam o sistema educacional para a primeira infância, criado nessa cidade do Norte da Itália, apresenta em sua base a concepção de que as crianças pequenas devem ser “encorajadas a explorar o seu ambiente e a se expressar por meio de muitos caminhos e suas múltiplas *linguagens*, incluindo: expressiva, comunicativa, simbólica, cognitiva, ética, metafórica, lógica, imaginativa e relacional” (Edwards; Gandini; Forman, 2016, p. 24). Considero que essa concepção educacional de Reggio Emilia, de que a expressão das crianças por meio das diversas linguagens é um componente imprescindível para o desenvolvimento integral da criança, é profícua para que se possa compreender como se articulam a interação e a brincadeira na pré-escola. Conforme sinalizou a professora entrevistada, o brincar não

só é uma das “linguagens” da criança, como é sua linguagem universal. A brincadeira gera conexão, desfaz a insegurança e fornece um lugar seguro para a expressão sem julgamentos. Ou seja, é um momento ímpar para a interação entre as crianças. Entretanto, para possibilitar que as crianças interajam durante os momentos de brincadeira, é imprescindível que seja oportunizado um espaço rico, que possibilite que elas se expressem por meio de suas múltiplas linguagens. Isso porque é por meio de diferentes linguagens que as crianças “comunicam suas imagens mentais e teorias aos outros e também as representam a si mesmas, desenvolvendo uma visão mais consciente” (Rinaldi, 2016, p. 238).

Durante a realização das entrevistas, além de perguntar a respeito de como os(as) professores(as) compreendem como são promovidas as interações entre as crianças, também questionei os(as) docentes se eles(elas) costumam observar as interações entre as crianças, o que observam e por quê. Nas narrativas apresentadas pelos professores que atuam com bebês, destaco dois excertos que apresentam aspectos referentes à observação dos bebês durante o brincar.

O primeiro aspecto que destaco é a ênfase atribuída por um dos professores à importância de observar para conhecer as crianças. A esse respeito, o entrevistado afirma que:

Professor Sérgio Leal

(...) Observo para conhecer de fato porque a gente conhece os bebês na brincadeira, na ação mesmo (...). A gente vai vendo coisas muito interessantes, vai descobrindo que momento do desenvolvimento eles estão, o que eles já conseguem fazer, como eles estão fazendo (...). Como é que eles estão interagindo com os espaços. (Transcrição de entrevista, 2024, s. p. grifos meus).

A partir do dito pelo professor, é possível observar que ele enfatiza a importância da observação do brincar para que se possa conhecer a criança de maneira mais densa. Conforme abordei no capítulo 2 desta pesquisa, a concepção de que as crianças expressam e comunicam muito do que são por meio da ação de brincar é confirmada por Fortuna (2014), quando afirma que o momento da brincadeira possibilita com que o professor obtenha, a partir de sua observação e interação com a criança, informações relevantes a respeito de sua vida intelectual, social e afetiva.

Nessa direção, outro aspecto importante a respeito da observação das interações dos bebês durante a brincadeira destacado por um dos professores diz respeito à compreensão de como ela ocorre a partir da sua relação com os adultos. Sobre esse aspecto, o professor entrevistado compartilha o seguinte ponto de vista:

Professor Paulo

(...) **eu procuro observar muito as relações que se estabelecem de afeto, algumas crianças são muito afetuosas** (...). Costumo observar tudo, essa possibilidade de eles estarem juntos. **É primordial as relações de cuidado, porque eles vivem uma relação de cuidado muito grande por essa interdependência que existe com os adultos.** Então eles vivem uma relação de cuidado muito grande, então eu noto que eles reproduzem muito essa relação de cuidado. Eles reproduzem muito as experiências que eles vivem ali fora em relação a tudo, né? (Transcrição de entrevista, 2024, s. p., grifos meus).

Diante do exposto, destaco que o excerto do professor Paulo enfatiza as ações de cuidado presentes na creche e a interdependência da criança e do adulto nesta etapa da Educação Infantil. A esse respeito, as pesquisadoras Arenhart, Guimarães e Santos (2018, p. 1683) afirmam que o cuidado é um modo “[...] dinâmico e complexo de relação que permite a cada sujeito reconhecer-se no mundo”. Ao enfatizar a importância do cuidado para a formação da identidade do sujeito, defendendo-a como uma importante dimensão da prática pedagógica promotora das interações do bebê, as autoras abordam a relevância das interações entre os bebês e dos bebês com os adultos durante o brincar, declarando que elas dependem diretamente do vínculo de confiança adquirido durante os momentos de cuidado. Conforme as referidas autoras, cuidar significa “acolher e encorajar a criança, constituindo a confiança e autoestima necessárias para o crescimento” (Arenhart; Guimarães; Santos, p. 1683). Nesse sentido, defendo que os argumentos apresentados pelas autoras articulam-se e corroboram com a narrativa trazida pelo entrevistado, na medida em que abordam o cuidado como uma dimensão da docência, promotora da interação entre a criança e o adulto e a constituição do bebê enquanto sujeito. Por tratar-se de uma prática importante e significativa para os bebês e as crianças pequenas, as ações de cuidado como a alimentação, troca, banho, acabam por ser reproduzidas pelas crianças durante suas brincadeiras simbólicas.

Em tal perspectiva, considero importante compartilhar o ponto de vista da professora Amanda sobre o que ela observa durante as interações das crianças de pré-escola em suas brincadeiras. A esse respeito, a entrevistada menciona que:

Professora Amanda

O que eu anoto é muito essa ação do que as crianças estão fazendo, quais são os interesses delas e essas relações de agrupamentos que elas brincam entre elas (...) que narrativas são essas, se essas brincadeiras se repetem (...). **Mas é muito de conseguir entender sobre essa cultura da infância, né? Que coisas que são presentes e importantes para elas** (...) (Transcrição de entrevista, 2024, s. p., grifos meus).

Como é possível depreender, a observação do que dizem as crianças e dos agrupamentos que são constituídos entre elas durante as brincadeiras possibilita se

aproximar da cultura infantil. Neste sentido, a questão trazida pela professora corrobora com o que defendo em minha pesquisa. Ou seja, para garantir um espaço qualificado para o brincar, é preciso que o(a) professor(a) planeje intencionalmente espaços e materiais, a partir de uma observação atenta aos interesses e demandas das crianças.

Mediante o exposto, entendo que as narrativas abordadas pelos(as) professores(as) sobre as especificidades do brincar na creche e na pré-escola e sobre como ocorrem as interações entre as crianças nas diferentes etapas do desenvolvimento demonstram que eles(as) possuem um significativo conhecimento a respeito da ação pedagógica na Educação Infantil, tanto na etapa creche como na pré-escola. Em suas colocações, os(as) docentes entrevistados(as) demonstraram ter, além de um conhecimento técnico qualificado, uma sensibilidade e encantamento pela docência na primeira infância. Tal aspecto que eu considero imprescindível para a promoção de uma Educação Infantil que afirme e respeite os direitos das crianças. Diante disso, na próxima seção, analisarei como os(as) docentes realizam a seleção e de materiais e o planejamento dos contextos de brincadeira na creche e na pré-escola.

4.4 A seleção de materiais e o planejamento dos contextos de brincadeira na creche e na pré-escola

A seleção de materiais para o brincar, bem como a maneira com a qual o(a) professor(a) organiza os contextos para a atividade lúdica interferem diretamente na qualidade da interação e da brincadeira da criança. Um excelente exemplo de como uma boa organização dos espaços influenciam de maneira positiva na criação e na promoção das aprendizagens das crianças são as escolas de Educação Infantil em Reggio Emilia. Nessa direção, Gandini (2016, p. 316), ao realizar uma discussão a respeito dos preceitos que norteiam a organização destas escolas, coloca que um dos aspectos centrais delas é a importância dada à “conexão entre arquitetura e pedagogia e ao poder da estética como princípio conector”. A esse respeito, a autora afirma que “as estruturas, os materiais escolhidos e a sua organização atraente, conforme disposta pelos professores, tornam-se um convite aberto à exploração.” (Gandini, 2016, p. 316). Além disso, Gandini (2016) também menciona que os espaços são cuidadosamente pensados para promover comunicação, trocas e interações entre coisas e pessoas. Desse modo, há a compreensão do ambiente como educador, em que todos os seus elementos “condicionam e são condicionados pelas ações das crianças e dos adultos que estão ativos nele” (Gandini, 2016, p. 335). A contribuição da referida autora reitera a importância de pesquisar e buscar compreender como os(as) docentes que atuam na

Educação Infantil organizam o planejamento do cotidiano em relação à promoção e à organização dos espaços, tempos e materiais para a brincadeira. Nesse sentido, abordarei, a seguir, a respeito das respostas compartilhadas pelos(as) professores(as) tendo em vista como eles(as) pensam essas organizações.

Ao perguntar para os professores que atuam na creche sobre como eles realizam o planejamento da brincadeira em seu cotidiano, eles abordaram em suas respostas importantes aspectos a respeito da especificidade de organização dos tempos na rotina com os bebês e com as crianças bem pequenas. Desse modo, os excertos que serão apresentados a seguir evidenciam questões em relação ao tempo das crianças, bem como a flexibilidade da organização da rotina institucional proposta pelos entrevistados. Em tal direção, a seguir, compartilho as narrativas dos professores Sérgio Leal e Paulo :

Pesquisadora

Como a brincadeira é pensada no seu planejamento cotidiano?

Professor Sérgio Leal

(...) Como é que esse planejamento é feito: tem os momentos dos cuidados, troca de fralda, alimentação e sono, onde ocorre uma intervenção e uma interação mais direto adulto-bebê (...) e no intervalo desses momentos acontece o brincar. Ou seja, quando eles não estão sendo cuidados, eles estão brincando e interagindo. Esse é o planejamento (...) (Transcrição de entrevista, 2024, s. p., grifos meus).

Professor Paulo

(...) Por determinação da escola (...), eu tenho que organizar uma proposta por dia com os bebês, então é uma proposta por dia no planejamento, mas esse brincar envolve desde a chegada (...), esse brincar envolve desde o momento em que eles têm que levantar do descanso, do soninho que alguns fazem, outros não fazem mais (...). Desde o momento que eles vão despertando, no momento em que eu canto para eles e que alguns querem dançar, alguns brincam de alguma coisa. É nos momentos em que eles têm que ir para a alimentação. Assim, eu planejo uma proposta, mas ela não está simplesmente nessa proposta (...) (Transcrição de entrevista, 2024, s. p., grifos meus).

Como é possível perceber, o professor Sérgio Leal expõe em sua argumentação que as brincadeiras fazem parte do cotidiano e são intercaladas com os momentos de cuidado, tais como alimentação, sono e higiene das crianças. Além disso, o professor também destaca que os momentos de cuidado são onde ocorre uma interação mais direta entre o bebê e o adulto. Apesar de ter destacado a narrativa em que o professor menciona de maneira mais explícita como o brincar é pensado em seu planejamento, considero importante observar que o docente realiza, antes da menção sublinhada, uma descrição de como ocorre a rotina das crianças. O professor Sérgio Leal explica que os momentos de cuidado, como sono e alimentação, bem como os momentos destinados

para o brincar livre, são organizados e ocorrem de maneira orgânica, pautados a partir da necessidade que cada criança e que o grupo está expressando naquele dia e naquele momento. Em tal direção, na próxima narrativa compartilhada, destaco o modo como o docente realiza a gestão do tempo no berçário, tendo em vista as necessidades dos bebês. Assim, o docente afirma que:

Professor Sérgio Leal

Então, assim, como é que eu penso essa questão do planejamento e do brincar: para mim, o que deveria acontecer, e isso eu trago lá de Lóczy, essa aproximação e essa inspiração é: tu chega na creche, tu é acolhido, tu é recebido, então tem um momento de acolhida, um momento de tu chegar, de tu entender o que que tá acontecendo: eu acabei de acordar, eu tô saindo da minha casa, tô indo para um outro lugar que às vezes eu chego meio "dormidinho" assim ainda, né? **Então eu preciso entender o que tá acontecendo. Então tu é acolhido, tu é acolhido e tu tem um tempo de te identificar e de fazer essa transição da casa para a escola (...)**, o que é que eu tô fazendo e tal, e esse tempo pode ser um tempo de brincar, pode ser um tempo de explorar, pode ser um tempo de tu não fazer nada, ficar só observando, então, que nem hoje: hoje mesmo os bebês foram chegando, alguns já foram brincando, porque eles já estão acostumados com a escola e tal, e outros que chegaram ainda meio que dormindo, meio que acordados, tem um menino que tá dormindo ainda agora, porque ele chegou cansadinho, entendeu? (Transcrição de entrevista, 2024, s. p., grifos meus).

A respeito do dito pelo professor Sérgio Leal, ocorre o planejamento do tempo para o brincar dentro do cotidiano dos bebês, compreendo que ele organiza a rotina e a promoção do tempo para o brincar de uma maneira muito benéfica para eles. O respeito ao tempo dos bebês, bem como o estabelecimento de um vínculo de intimidade com eles durante os momentos de cuidados são aspectos muito importantes para o desenvolvimento integral deles. Conforme asseguram Mello e Singulani (2014, p. 880), “no Instituto Pikler-Lóczy, o cuidado de qualidade às crianças pequeninhas é entendido como satisfação também das necessidades afetivas e da atividade da criança”. Além disso, as pesquisadoras afirmam que a interação, o afeto e o vínculo estabelecido durante os momentos de cuidado com os bebês “possibilita a segurança afetiva que permite que a criança aproveite profundamente os momentos de atividade livre e exploração do seu entorno [...] sem precisar da atenção diretiva dos adultos” (Mello; Singulani, 2014, p. 889). Nesse sentido, destaco que o planejamento das brincadeiras no cotidiano do professor Sérgio Leal é realizado a partir de uma influência direta na abordagem Pikler, em que os momentos de brincar livre são realizados nos intervalos entre os momentos de cuidado com os bebês.

Analisando a narrativa compartilhada pelo professor Paulo, ressalto que ele também indica uma perspectiva semelhante ao que defende o professor Sérgio Leal, à medida que o professor Paulo menciona a importância de promover o estabelecimento de um vínculo com a criança durante os momentos de cuidado, cantando uma música

para ela, por exemplo. Entretanto, há, na narrativa trazida pelo Professor Paulo, uma divergência importante em relação ao que narra o outro professor atuante na creche, no que se trata do planejamento. Paulo menciona que, por exigência da escola, ele precisa, todos os dias da semana, planejar uma “proposta” para as crianças. A partir dessa afirmação, é possível compreender que o planejamento realizado por Paulo, de certa forma, é menos flexível e orgânico do que o do professor Sérgio Leal, à medida que todos os dias são realizadas propostas previamente estabelecidas, sem que necessariamente este seja o interesse e a necessidade das crianças naquele momento. A esse respeito, depreendo que o professor Sérgio Leal realiza um planejamento um pouco mais contextualizado, no sentido de que a flexibilidade na rotina e o planejamento baseado nas necessidades e interesses das crianças são primordiais para a organização do cotidiano na creche.

Por conseguinte, ao analisar as narrativas trazidas pelas professoras que atuam na pré-escola, percebo que também há uma divergência a respeito de como cada uma delas procura planejar seu cotidiano com as crianças e promover as brincadeiras. O contraponto presente no dito pelas professoras está principalmente no que diz respeito à concepção delas sobre o papel do adulto durante as brincadeiras. Desse modo, a seguir, compartilho o dito pelas professoras.

Professora Amanda

(...) eu penso muito nessa relação dessa construção de espaços, né, pensando nesse protagonismo dessas crianças e como que esse espaço consegue ser o segundo ou terceiro educador, descentralizando desse adulto (...) (Transcrição de entrevista, 2024, s. p., grifos meus).

Professora Sofia

Quando eles iniciam na escola, eles entram até às 8:15 e daí eles permanecem brincando até o horário do lanche de uma forma bem livre. Daí, depois disso, eu busco sentar com eles em roda para explicar como é que é a organização do dia e também fazer uma roda eventualmente, não todos os dias, mas, eventualmente, uma roda mais brincante com uma brincadeira dirigida que seja ou para eles, por exemplo, verem a chamada deles com o nome deles através de um esconde-esconde ou através de um ovo podre com a chamada, por exemplo, ou numerais também (...). Tem esse momento assim inicial, mais dirigido e, em seguida, eu parto para uma outra proposta dirigida que não seja uma brincadeira (...) (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Como é possível perceber, o modo distinto com o qual cada professora planeja e promove os momentos de brincadeira para as crianças evidencia a diferença de concepção que cada uma possui a respeito do papel do adulto na aprendizagem e no brincar das crianças. Enquanto a professora Amanda procura, em seu planejamento, modos de organizar espaços para a brincadeira, além de promover um brincar livre e autônomo das crianças; a professora Sofia realiza um planejamento muito mais voltado

para brincadeiras e propostas dirigidas pelo adulto. Ao analisar as suas narrativas, com base no que propõem os princípios da educação para a primeira infância em Reggio Emilia, é possível afirmar que um planejamento voltado para possibilitar a exploração, a descoberta e o brincar livre para a criança, potencialmente, pode colaborar de modo mais respeitoso com o desenvolvimento integral da criança.

Tendo em vista a concepção dos(a) docentes em Reggio Emilia a respeito do planejamento da brincadeira e da organização do espaço, Gandini (2016, p. 317-318) utiliza dos argumentos de Filippini (1990) para afirmar que “os educadores em Reggio Emilia falam do espaço como ‘um *contêiner* que favorece a interação social, a exploração e a aprendizagem’”. Além disso, eles abordam o espaço como um “portador de conteúdo educacional – ou seja, como portador de mensagens educacionais e como responsável por estímulos rumo à experiência interativa e à aprendizagem construtiva”. Sobre esse aspecto, ressalto que os argumentos trazidos por Gandini (2016) reiteram a narrativa trazida pela professora Amanda, que busca, em suas práticas, promover o brincar livre e autônomo das crianças, a partir da organização de um espaço que possibilite a exploração e a descoberta pela própria criança, sem que seja necessária uma intervenção direta por parte do adulto.

Por fim, considero importante destacar que, apesar de distintas, ambas as narrativas abordadas pelas professoras demonstram o empenho delas em promover espaços e tempos para a brincadeira das crianças.

Além de questionar a respeito de como cada professor(a) realiza seu planejamento visando a promoção da brincadeira, perguntei a cada docente como eles(as) pensavam a organização dos tempos, materiais e espaços para a proporcionar o brincar. Ao explicar como organizam a promoção da brincadeira, os(as) docentes que atuam na creche destacaram os seguintes aspectos: 1) a importância de organizar os tempos de maneira que o bebê não seja interrompido em sua exploração; 2) os desafios de organizar a sala de referência na creche; 3) a relevância de incluir as crianças nas escolhas feitas durante a organização do espaço para o brincar; 4) os modos como as especificidades de cada faixa etária modificam a relação da criança com o brincar e como isso deve ser considerado ao planejar a brincadeira no cotidiano. Nesse sentido, a seguir, compartilharei o ponto de vista dos docentes a respeito dessa discussão:

Professor Sérgio Leal

Então, como eu te falei assim: a organização dos tempos não é **a organização do tempo de um relógio, é a organização do tempo e do interesse dos bebês**. Mas o que acontece no planejamento é (...) tem os momentos dos cuidados e entre os momentos dos cuidados ocorre o brincar (Transcrição de entrevista, 2024, s. p., grifos meus).

[...]

uma criança que tá brincando, ela não tá só se movimentando, mas ela tá construindo o seu pensamento, Wallon fala isso pra gente, que a gente vai do movimento ao pensamento. **Então quando eu brinco, eu tô me movimentando, mas eu tô constituindo o meu psíquico, eu tô constituindo o meu cognitivo também.** Se eu vou lá simplesmente **no momento que uma criança tá brincando e ela fez cocô, e eu vou lá e "abduzo" ele da brincadeira para levar ele para troca de fralda, eu faço uma ruptura nesse processo psíquico, cognitivo e motor (...)** (Transcrição de entrevista, 2024, s. p., grifos meus).

O argumento apresentado pelo professor, a partir das contribuições teóricas de Wallon a respeito de como a criança, ao brincar e se movimentar está construindo seu pensamento e se desenvolvendo no âmbito psíquico, cognitivo e motor, é importante, pois enfatiza a imprescindibilidade de realizar um planejamento flexível, que não interrompa as aprendizagens e explorações que a criança constrói a partir da ação e do movimento. Em tal perspectiva, Prandini (2002, p. 23), ao abordar a teoria de Wallon, explica que o autor “considera o desenvolvimento da pessoa completa integrada ao meio em que está imersa, com os seus aspectos afetivo, cognitivo e motor também integrados”. Além disso, Prandini (2002, p. 24) afirma que, para Wallon, “é a ação motriz que regula o aparecimento e o desenvolvimento das funções mentais”. Portanto, de acordo com a referida autora, “o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá, portanto, a partir do desenvolvimento das dimensões motora e afetiva”. (Prandini, 2002, p. 24). Nesse sentido, mediante a concepção de Wallon de que existe uma relação direta entre a ação motriz (movimento) da criança e o desenvolvimento das funções mentais, é essencial, como bem afirma o professor Sérgio Leal no excerto apresentado, que se permita que a criança se movimente e brinque sem que seja interrompida de maneira brusca. Isso porque, muitas vezes, ao interromper a brincadeira da criança, o(a) docente também interrompe um processo de desenvolvimento cognitivo e psíquico que está ocorrendo naquele momento. Corroborando a ideia de que se deve dar o tempo necessário para que a criança se desenvolva, Malaguzzi, em entrevista para Gandini (2016), advoga que o tempo da aprendizagem das crianças e do cotidiano escolar não deve ser pautado no tempo cronológico do relógio. Para tanto, Malaguzzi, afirma que “frequentemente, tendemos a nos tornar escravos do relógio, um instrumento que falsifica o tempo natural e subjetivo das crianças e dos adultos” (Malaguzzi *apud* Gandini, 2016, p. 73). Desse ponto de vista, é possível depreender que o referido autor destaca que o planejamento do cotidiano nas escolas da primeira infância não deve seguir estruturas rígidas, pautadas no tempo cronológico institucional, mas sim ser flexível e adaptar-se ao tempo subjetivo de cada sujeito. Desse modo, entendo que o ponto de vista do professor Sérgio Leal,

assim como os argumentos teóricos de Wallon e Malaguzzi (*apud* Gandini, 2016) destacam importância da flexibilidade do planejamento docente e do olhar atento à subjetividade da criança ao pensar em tempos para a promoção da brincadeira.

Além disso, outro aspecto importante destacado durante as entrevistas com os(as) docentes a respeito da organização dos tempos, materiais e espaços para a promoção da brincadeira, diz respeito aos desafios encontrados na organização do espaço da sala de referência na creche. Isso porque o espaço da sala referência na creche precisa contemplar as diferentes demandas das crianças, além de garantir contextos qualificados para o brincar. Ou seja, o(a) docente precisa promover um ambiente que possibilite que os bebês e as crianças bem pequenos possam ter um tempo de qualidade nos momentos de cuidado. Por exemplo, o professor Paulo, conforme será compartilhado a seguir, assegura que os bebês precisam ter um espaço adequado para descansar.

Professor Paulo

(...) assim **pela questão espacial, a minha sala referência hoje não me permite, por exemplo, mais espaços, ter disponíveis todos os brinquedos em acesso, então, dentro da sala referência eu tenho dois armários que são os brinquedos maiores onde os bebês têm acesso o tempo todo (...)**. Eu organizo de acordo com o contexto, como tem várias caixas, e **as caixas são muito altas por essa questão espacial eu, dentro do meu planejamento, elenco quais são os brinquedos que eles poderão brincar livremente ou mediados, que irão ser eleitos aquela semana e vou fazendo essa troca de brinquedos (...)** (Transcrição de entrevista, 2024, s. p., grifos meus).

[...]

A minha sala de berçário ideal seria três espaços interligados, um espaço que envolvesse rua, mas não aquele solário clássico, mas que pudesse ficar aberto, que eles pudessem transitar (...) ter a liberdade de ficar nesse espaço aberto para dentro e para fora, e um espaço onde eles pudessem fazer o descanso, hoje, por exemplo, **o espaço que eles fazem o descanso é o mesmo espaço que brincam. Então eu tenho que eleger um canto para os que precisam dormir um pouco mais, para os que se alimentaram e tem a necessidade ainda do sono, ou por algum motivo especial.** (...) Então assim (...) eu organizo de forma que eles possam brincar, que eles possam interagir, mas que eles também possam ter um espaço para descanso (...) (Transcrição de entrevista, 2024, s. p., grifos meus).

O dito pelo professor Paulo aborda diferentes especificidades importantes que devem ser consideradas ao planejar o espaço, tempos e materiais para o brincar na creche. Conforme Horn (2017, p. 41), as salas de referência destinadas aos bebês devem girar em torno de quatro princípios: “1) proporcionar um ambiente organizado e, ao mesmo tempo flexível; 2) proporcionar conforto, segurança e, ao mesmo tempo, desafios; 3) proporcionar a interação com as diferentes linguagens e 4) proporcionar o bem-estar das crianças”. Além disso, a autora afirma que “o ambiente no qual as

crianças estarão inseridas será adequado a diferentes tipos de atividades: áreas de repouso, higiene e brincadeiras” (Horn, 2017, p. 41). Dessa maneira, considero que princípios elencados por Horn (2017) dialogam e reiteram as preocupações e colocações realizadas pelo docente entrevistado. O dito pelo docente evidencia os desafios encontrados para colocar em prática os princípios destacados pela autora de que a sala de referência da creche deve se adequar tanto às necessidades de cuidado físico da criança (repouso e higiene) quanto à brincadeira, além de promover o bem-estar das crianças. A limitação do espaço físico, muitas vezes com um tamanho inadequado para a quantidade de bebês, é um problema destacado pelo docente, fator que está presente na realidade de diversas escolas. Entretanto, apesar dos desafios enfrentados pelo professor, principalmente devido a problemas na estrutura física de sua sala, em sua narrativa, ele demonstra que está constantemente em busca de proporcionar um ambiente qualificado para o brincar, de forma a promover a autonomia e o bem-estar das crianças.

Assim como os professores atuantes na creche destacaram as especificidades que envolvem o planejamento dos espaços, tempos e materiais para a brincadeira dos bebês e das crianças bem pequenas, as professoras que atuam com a pré-escola também expressaram em suas narrativas o modo como planejam os contextos para a brincadeira em seu cotidiano, bem como os princípios relevantes para a organização da promoção da brincadeira para as crianças entre quatro e seis anos. Entre os argumentos apresentados pelas professoras, destaco dois excertos em que elas ressaltam os seguintes aspectos: 1) a importância de buscar a autorização das crianças para montar um contexto, respeitando os interesses e ideias delas; 2) o aumento da concentração e da interação entre os pares na brincadeira da pré-escola e como isso incide na organização dos materiais, espaços e tempos para o brincar. Em tal direção, compartilho a seguir o dito pelas entrevistadas:

Professora Sofia

(...) **Eu gosto de preparar o espaço** ou com alguma música ou, por exemplo, dentro de sala, eu já fiz propostas brincantes com balões (...). Enfim, eu gosto também de estar colocando o ambiente de uma forma um pouco mais escurinha com uma música, **sempre informando as crianças previamente** (...) **Fazendo uma consigna, com eles antes da proposta** (...) (Transcrição de entrevista, 2024, s. p., grifos meus).

Professora Amanda

(...) olhando de um olhar de quem vive a escola há bastante tempo: conforme as idades, as crianças fazem diferentes agrupamentos, então, o ano passado, eu tinha um grupo de oito crianças e eles tinham esse desejo de estarem, tipo, se não os oito, uns seis juntos, sabe? (...) acho que a brincadeira, ela vai ganhando camadas assim (...). **Eu fazia sessões no início da tarde e depois eles ficavam com o tempo que não eram direcionados. Nesses espaços de brincadeiras dentro da sala, eles ficavam muitas horas, e eu acho que**

isso também está relacionado a essa maturidade das crianças, de conseguir concentrar um tempo de qualidade para fazer aquilo, então as crianças conseguem se aprofundar, ter um tempo de qualidade (...)
(Transcrição de entrevista, 2024, s. p., grifos meus).

A prática desenvolvida pela professora Sofia, de buscar fazer uma “consigna” ou acordo com as crianças antes de organizar um contexto para brincadeira é defendida por Edwards (2016, p. 156) ao declarar que “o professor não pode apenas pensar nas crianças como fortes e competentes, mas deve agir de tal modo que as convença de que eles compartilham dessa imagem”. Dessa maneira, defendo que dialogar com as crianças a respeito do que elas pensam sobre o contexto para a brincadeira é uma maneira democrática de o professor demonstrar que enxerga a criança como um sujeito competente. Tal prática realizada pela professora demonstra que ela concebe as crianças como sujeitos capazes e competentes e busca desenvolver práticas pedagógicas condizentes com esta concepção.

Outro aspecto importante abordado pela professora Amanda está relacionado ao aumento da capacidade de concentração e da mudança em relação à capacidade de interação entre os pares na pré-escola. A este respeito, Girotto (2013, p. 31) afirma que, na idade pré-escolar, “as crianças começam a adquirir maior autonomia para brincar” mas que, embora muitas vezes as crianças desta idade prefiram brincar entre seus pares e longe dos olhares dos adultos, os professores devem continuar promovendo “oportunidades para a brincadeira acontecer, materiais, espaço e ambientação, acessibilidade aos brinquedos, incentivo à brincadeira, à criatividade e à linguagem expressiva e lúdica” (Girotto, 2013, p. 31). Neste sentido, destaco que as narrativas trazidas pela professora demonstram que esta busca, assim como propõe Girotto (2013), incentiva o brincar livre e autônomo das crianças, através da oferta de espaços e materiais ricos e diversificados que potencializam a criatividade e a imaginação das crianças. A partir da narrativa abordada pela docente, é perceptível que a sua atenção concedida à organização dos contextos para a brincadeira promove um ambiente em que as crianças conseguem, de maneira autônoma, brincar por um longo período de tempo.

A atenção atribuída à organização dos espaços para o brincar é percebida também na narrativa da professora ao ser questionada a respeito de quais materiais são selecionados para a brincadeira das crianças e qual a intencionalidade que pauta as suas escolhas. Em relação a esse questionamento, a professora argumenta que:

Professora Amanda
(...) no início do ano, numa conversa e numa pesquisa prévia do grupo, eu parti dos interesses que eles tinham (...), de que coisas que eles já vinham

fazendo, e (...) de uma observação, desses desejos que eles têm e das coisas que a gente precisa ampliar nessas aprendizagens. Então hoje tem um espaço de construção com diferentes materiais não estruturados, que garante essa relação de espaço, principalmente eles vinham com essa investigação da tridimensionalidade e de construir as coisas na horizontal, então tem materiais que dão essa possibilidade de fazer essa construção que cresce, para cima e não somente para os lados, que já era o que eles faziam no ano passado e durante esse ano e esses meses.

Eles são crianças bastante inventivas assim, eles criam muitas narrativas (...) **Apesar de eles só terem 4 anos, eles criam muitas narrativas das brincadeiras, principalmente relacionadas às famílias, né?** Ao pai e à mãe: eles vão passear de carro. Eles montam com todas as coisas que têm na sala mesmo, que talvez não fossem separados como materiais brincantes, mas como mobília desse espaço, eles realocam, reorganizam tudo para essa brincadeira (...).

A gente foi olhando também sobre possibilidades de fazer algumas garantias de performar outras coisas. Eles são crianças também que investem muito nessas narrativas de personagens, vindo das famílias. E daí a gente construiu um acervo com elementos para a teatralidade (...) (Transcrição de entrevista, 2024, s. p., grifos meus).

O trecho destacado demonstra que, em sua prática pedagógica cotidiana, a professora realiza a escolha dos materiais a partir de sua observação e dos conhecimentos prévios e interesses das crianças, visando enriquecer e consolidar as aprendizagens já adquiridas por elas e ampliar suas investigações e descobertas. Como exemplos de materiais selecionados a partir da observação dos interesses e necessidades das crianças, a professora menciona o espaço para a construção com materiais não estruturados, pensado para ampliar as explorações a respeito da tridimensionalidade que as crianças já vinham fazendo, e o acervo para a teatralidade, organizado com o intuito de ampliar o repertório das crianças na construção de suas narrativas em seu brincar de “faz de conta”. Ao realizar uma explanação a respeito do papel do(a) professor(a) na concepção das escolas de Educação Infantil em Reggio Emilia, Edwards (2016) aponta alguns princípios que dialogam diretamente com as práticas realizadas pela professora entrevistada. A autora aponta que, nas escolas de Educação em Reggio Emilia, o docente atua como um “criador do ambiente como terceiro professor” (Edwards, 2016, p. 155). Além disso, o professor é aquele que “busca aumentar o vigor intelectual e a capacidade de atenção das crianças, aprimorar sua gama de estratégias investigativas, desenvolver sua concentração e esforço e ainda permitir que elas vivenciem o prazer e a alegria do jogo” (Edwards, 2016, p. 158). Dessa maneira, defendendo que, as colocações realizadas por Edwards (2016) reforçam a pertinência e qualidade das práticas realizadas pela professora entrevistada que busca, através da seleção de materiais escolhidos com intencionalidade a partir das observações das crianças, criar um ambiente-educador que proporcione a elas a aprendizagem por meio do brincar.

Da mesma maneira, professora Sofia, ao falar sobre a seleção dos materiais e da organização com a qual os mesmos são pensados, também demonstra uma preocupação com a estética do espaço, bem como com o fornecimento de materiais adequados para a faixa etária da idade pré-escolar, que favoreçam a imaginação e a brincadeira simbólica. A este respeito, a professora afirma que:

Professora Sofia

Os espaços, eles foram pensados, o espaço diário que eles ficam ali na escola, antes das crianças iniciarem, a gente sentou com uma equipe e pensou em como fazer os cantos para uma melhor distribuição e um melhor convite para o brincar para as crianças (...) A gente fez um canto dos carrinhos, tinha inclusive um tapete com uma pista de carrinhos (...) **Então a gente sempre busca deixar esse espacinho bem organizado para o convite para o brincar.** Tem um outro canto de leitura, tem um canto também com mais bonecas. Tem outro canto com cozinha, onde eventualmente a gente acaba também deixando uma mesa posta, tem carrinho de supermercado com algumas compras dentro então, o espaço é sempre pensado, né? (Transcrição de entrevista, 2024, s. p., grifos meus).

Apesar de haver uma concordância nas respostas a respeito da seleção de materiais organizados pelas professoras atuantes na pré-escola, os professores da creche apresentaram uma divergência em relação aos materiais escolhidos para os bebês. Enquanto o professor Sérgio Leal destaca que a escolha dos materiais se modifica a depender das particularidades de cada grupo de crianças e de sua realidade sociocultural e explica que no grupo com o qual ele leciona no momento tem priorizado o uso de materiais de madeira e não estruturados; o professor Paulo comenta que na sua sala há uma predominância de materiais plásticos e de bonecas.

Professor Sérgio Leal

[...] **eu tenho selecionado materiais de madeira**, menos plástico possível assim (...) materiais de madeira, o que o pessoal chama ainda de materiais não estruturados, né? (...) **materiais que despertem o brincar da criança, mas não necessariamente porque são brinquedos, muito pelo contrário, porque não são brinquedos, mas na mão da criança se torna um brinquedo.** (Transcrição de entrevista, 2024, s. p., grifos meus).

(...) eu diria assim: a minha concepção, enquanto professor de berçário e alguém que estuda o desenvolvimento Infantil, **eu não faria um *checklist* de materiais (...), se tu me perguntar: quais os materiais? Eu vou dizer o seguinte: os materiais que a partir da observação e do registro eu vi que despertam o interesse dos meus bebês no berçário (...).** (Transcrição de entrevista, 2024, s. p., grifos meus).

Professor Paulo

Na minha sala, o que tem: muito brinquedo estruturado, muita boneca, então tem boneca de pano, em relação a essas bonecas, tem bonecas negras, loiras ruivas, tem muito material de plástico, mas os meus bebês brincam, por exemplo, com aquelas chapinhas, com aquelas madeirinhas. Eles brincam com diferentes texturas de papéis (...). (Transcrição de entrevista, 2024, s. p., grifos meus).

Tal como indicam os entrevistados, é possível dizer que a escolha de materiais não estruturados e de madeira para o brincar dos bebês é defendida pelas autoras Goldschmied e Jackson (2006). As referidas autoras afirmam que, para a promoção da brincadeira na creche, “é essencial assegurar-se de que há uma grande variedade e riqueza de experiências a serem oferecidas, dando aos bebês a oportunidade de explorar com as mãos e a boca uma ampla gama de texturas e formatos” (Goldschmied; Jackson, 2006, p. 110). Além disso, as autoras indicam o investimento em materiais “não estruturados”, que “atraem e concentram a habilidade de manipulação do bebê” (Goldschmied, 2006, p. 110). Como exemplo desses materiais, elas indicam o uso de blocos de cilindro; latas com furos para colocar bolas; poste e argolas, e materiais que mobilizem a criança a brincar de descobrir o que tem dentro do recipiente, como a combinação de caixas resistentes de ovos e sementes, por exemplo. Dessa maneira, é notável que as escolhas de materiais realizadas pelo professor Sérgio Leal se demonstram mais assertivas do que as do professor Paulo, se analisarmos a partir da perspectiva teórica de Goldschmied e Jackson (2006). A respeito do que compartilharam os professores sobre a seleção de materiais para a brincadeira dos bebês e tendo em vista os argumentos de Goldschmied e Jackson (2006) e Fochi (2018), explicitados no capítulo dois da pesquisa, os quais defendem a importância da oferta de materiais diversificados e não estruturados para as brincadeiras na creche, defendo que os materiais ofertados pelo professor Sérgio Leal proporcionam às crianças mais possibilidades para brincar e explorar.

Ainda sobre a organização dos espaços das salas para a promoção da brincadeira, questionei aos professores a respeito de como eles pensavam a organização dos mobiliários para a promoção da brincadeira. Em relação a este aspecto, o professor Sérgio Leal enfatizou que em sua sala de referência ocorrem os momentos, tanto de alimentação quanto de sono e higiene (trocas), de modo que cada um desses espaços é bem delimitado.

Professor Sérgio Leal

Penso que é muito importante também a gente poder delimitar, não é restringir, tá? Mas é delimitar, porque eu acho que também é uma questão de especificidade dos diferentes espaços na sala de referência do berçário, por exemplo: aqui na nossa sala, a **gente tem um espaço de alimentação, um espaço de brincar, um espaço de troca e um espaço de descanso delimitado**, o que não quer dizer que no espaço do descanso quando não estão preparados os colchões eles não possam utilizar para brincar, assim como as mesas de alimentação, eles também usam para brincar, para usar os riscantes (...). **Então por isso a importância da gente poder ter essa especificidade dos lugares. É muito importante que se a gente quer tratar os cuidados como pedagógico, e se a gente diz, que na etapa da creche o momento dos cuidados é um momento em que a gente vai trabalhar a questão do vínculo com os bebês, se durante a alimentação ou a troca de**

fralda o meu objetivo é criar vínculo com esse bebê, se ele tiver com um brinquedo na mão e tiver brincando, ele tá prestando atenção no que? Qual é o foco? Não é em mim. Como é que eu vou criar vínculo se eu não tenho uma relação de olho no olho, por exemplo, que eu não tenho uma relação de um para um, onde o foco seja a relação. Se ele está com um brinquedo ele não está com foco na relação comigo, ele está com foco na relação com o brinquedo (...). Para isso, tem uma área específica que é a área do brincar, onde ele vai interagir com os materiais, com os objetos e vai poder brincar (Transcrição de entrevista, 2024, s. p., grifos meus).

A ideia de que a sala dos bebês necessita ter espaços bem delimitados para que os momentos de cuidado sejam feitos com plena atenção pelos(as) docentes é reiterada por Arenhart; Guimarães e Santos (2018, p. 1683) quando afirmam que o cuidado é uma categoria pedagógica. Em tal direção, as referidas autoras argumentam que “cuidar é cultivar um modo dinâmico e complexo de relação que permite a cada sujeito reconhecer-se no mundo” (Arenhart; Guimarães; Santos, 2018, p. 1683). Além disso, as autoras afirmam que o cuidar envolve “estar atento a si e ao outro, desenvolver um modo responsivo e responsável de contato, escutar (com todos os sentidos), responder e compreender ativamente a criança” (Arenhart; Guimarães; Santos, 2018, p.1683). Dessa maneira, defendendo que as colocações feitas pelo professor Sérgio Leal, as quais enfatizam a importância de possibilitar espaços que qualifiquem os momentos de cuidado e permitam que os(as) professores(as) estabeleçam uma relação mais direta com os bebês são reafirmadas por Arenhart; Guimaraes e Santos (2018).

A respeito da organização dos espaços da sala na creche, o professor Paulo afirma que:

Professor Paulo

(...) Eu tô um pouco “amarrado” ainda assim em relação a isso, **tem muitas propostas de *layout* de espaços que poderiam ficar muito mais funcionais na sala e poderiam dar muito mais liberdade para os bebês (...) eu acho que é preciso pensar num espaço mais funcional, eu acho que esse espaço da sala referência pode ir mudando de acordo com as necessidades (...). Hoje eu não consigo fazer o que eu quero com os espaços, planejar os espaços e organizar os espaços como eu gostaria.** Então assim: eu mudaria todos os armários de lugar, eu organizaria de um outro modo, eu tiraria algumas cortinas que estão caindo, que precisariam ser feitas. Eu mudaria o *layout* da sala (...) então com isso eu traria outros brinquedos e outros materiais que pudessem compor o espaço muito mais. (Transcrição de entrevista, 2024, s. p., grifos meus).

A insatisfação relatada pelo professor a respeito de mudanças que ele gostaria de fazer na sala, mas não consegue por questões institucionais, refletem a realidade vivenciada por muitos(as) docentes que não têm em sua sala de referência a estrutura que necessitam para trabalhar da maneira que gostariam com as crianças. A ideia de reorganização do mobiliário, visando conferir mais liberdade e mobilidade para os bebês, apontada pelo professor, é um aspecto importante. Conforme afirma Horn (2017,

p. 41), a área lúdica destinada aos bebês “deverá oportunizar às crianças o estar no chão, o arrastar-se, o engatinhar, o estar com os outros e o interagir com diferentes materiais”. Neste sentido, destaco que, para que as crianças tenham garantidos seus direitos de se movimentar, brincar e interagir com qualidade, é imprescindível que estas tenham acesso a uma sala ampla e com o mobiliário organizado de maneira que facilite a mobilidade. Desse modo, compreendo que as mudanças apontadas como necessárias pelo professor são muito pertinentes.

Se por um lado a organização da sala de uma creche envolve especialmente o planejamento de um espaço amplo que garanta a exploração e a mobilidade dos bebês, bem como atenda suas necessidades, o mobiliário e a sala de uma turma de pré-escola também devem garantir a possibilidade de imaginar, criar e brincar com diferentes materiais. A respeito de como as professoras que atuam na pré-escola organizam os materiais, espaços e mobiliários para a promoção do brincar simbólico, Sofia e Amanda destacaram que:

Professora Sofia:

A gente tem as bonecas dentro de sala, as crianças também acabam trazendo brinquedos todos os dias de casa, muitas trazem bonecas, **eles acabam fazendo muito brincar simbólico de mamãe, filhinha e papai, e por vezes até chamando nós professores para participar desse momento (...)** (Transcrição de entrevista, 2024, s. p., grifos meus).

Professora Amanda:

a gente tem ali de brincar simbólico: a cozinha e agora esse acervo de teatralidade (...), mas nesse grupo que eu estou, por exemplo, quando eles vestem essas roupas, eles também estão nessa ação da brincadeira de que vive aquela materialidade, vive aquela roupa, tipo aquela saia que gira, e está nesse corpo em um processo de pesquisa, mas não tanto para o brincar simbólico. Então tem muitas coisas desse meu grupo de agora que perpassam esse corpo de pesquisa (...)

As crianças quando elas têm essa oferta de materiais elas conseguem aprofundar o seu brincar, né? Elas conseguem ter repertório para isso (...). Eu acho que eu fico olhando bastante para isso assim, anoto algumas brincadeiras, tento analisar, principalmente com a colega que a gente tem docência compartilhada, de ver se essas brincadeiras são as mesmas pela manhã também e como que a gente pode ampliar isso e garantir a qualidade dessa brincadeira (...) (Transcrição de entrevista, 2024, s. p., grifos meus).

Os argumentos apresentados pelas professoras demonstram que estas têm um olhar atento ao brincar das crianças e que buscam em suas práticas promover um ambiente que possibilite o brincar livre e de qualidade. A narrativa da professora Amanda, quando explica que busca, a partir da observação do brincar das crianças, selecionar materiais para o brincar simbólico que ampliem e complexifiquem as ações das crianças, possibilitando a elas repertórios para criar e imaginar diversos cenários, demonstra o processo de mediação da professora. Como afirma a pedagoga Tiziana

Filippini, “o professor precisa estar envolvido com o procedimento de exploração da criança, se quiser entender como ser o organizador e provocador de ocasiões, por um lado, e coautor de descobertas, por outro” (Filippini, 1990 *apud* Edwards, 2016, p. 156). Nesse sentido, destaco que a fala de Filippini (1990) enfatiza o papel do(a) professor(a) de, a partir da observação atenta à criança, promover espaços que instiguem as crianças a descobrir, aprender e criar. O papel do(a) docente, destacado pela pedagoga, é cumprido pela professora Amanda, que demonstra organizar os espaços para o brincar simbólico a partir de uma escuta e observação atenta às ações das crianças.

Em suma, as narrativas abordadas pelos(as) professores(as) a respeito da seleção de materiais e o planejamento dos contextos de brincadeira na creche e na pré-escola demonstram que estes, de maneira geral, buscam em suas práticas possibilitar vivências significativas e enriquecer o repertório de mundo das crianças a partir da seleção dos materiais e da organização do espaço para o brincar. Ao analisar as entrevistas, foi possível perceber que estes, intencionalmente, estudam a respeito do desenvolvimento infantil, valorizam e respeitam a infância, tal respeito e valorização são demonstrados desde o cuidado com a estética de como organizam o espaço no qual as crianças irão brincar, mas também no olhar sensível e atento às ações e investigações das crianças. Em tal direção, na próxima seção, discorro sobre as relações entre a brincadeira e o currículo na creche e na pré-escola percebidas pelos professores.

4.5 As relações entre currículo e brincadeira na creche e na pré-escola

Conforme evidenciei no capítulo 2 desta pesquisa, os documentos normativos que norteiam o currículo da Educação Infantil no Brasil definem que o brincar e o interagir devem ser os eixos norteadores do currículo nesta etapa da Educação Básica. Nesse sentido, considerando a importância do brincar para a construção do currículo e para o desenvolvimento das práticas pedagógicas na Educação Infantil, a compreensão de como cada professor(a) enxerga a relação entre o currículo e a brincadeira é importante. Dessa maneira, perguntei a cada professor(a) como cada um percebe esta relação.

Professora Amanda

(...) Eu acho que o currículo da Educação Infantil como base, ele é de se garantir esses espaços brincantes, né? Eu acho que tem que ser um direito das crianças, né? Eu acho que o que mais me pega é isso, fazer garantias, garantir que as crianças brinquem, insistam o seu tempo naquilo que faz sentido para

elas, para além dessas coisas que a gente planeja e faz questão, eu acho que aquilo que tá mais intrínseco na criança é o brincar (...) (Transcrição de entrevista, 2024, s. p., grifos meus).

Professora Sofia

Tem total relação, porque a gente precisa pensar essa criança como uma criança que tem infância e isso está ligado com a brincadeira, né? As crianças aprendem brincando que nem eu falei anteriormente, né? O trabalho da criança é brincar e esse é o trabalho mais sério que a gente pode fazer na vida, né? E o mais prazeroso também, né? (Transcrição de entrevista, 2024, s. p., grifos meus).

As narrativas compartilhadas das entrevistadas atuantes na pré-escola a respeito da relação entre a brincadeira e o currículo evidenciam algumas concepções importantes das professoras. A compreensão do brincar como um direito a ser garantido para as crianças, a concepção de um currículo pensado para e a partir da criança, bem como a noção de que o currículo é estabelecido a partir de uma concepção criança e infância são alguns pontos que gostaria de destacar.

A compreensão de que o currículo da Educação Infantil deve ter como base a garantia da promoção do brincar, demonstrado no dito por Amanda, revela que ela conhece as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 25), as quais afirmam que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”. Além de demonstrar conhecimento a respeito do que deve ser assegurado para as crianças na Educação Infantil, a professora denota que se preocupa em assegurar para as crianças o direito de brincar, além de investir tempo naquilo que efetivamente as interessa no cotidiano institucional. Diante do exposto, argumento que as colocações realizadas pela professora, bem como os preceitos estabelecidos pelas DCNEI (Brasil, 2010), dialogam com os pressupostos defendidos por Malaguzzi (*apud* Gandini, 2016, p. 78), quando afirma que “a escola para crianças pequenas precisa responder às crianças”. Nesse sentido, considero que a compreensão de que a Escola da infância deve responder às crianças e não ter planos rígidos e engessados, reiteram os preceitos estabelecidos pelas DCNEI (2010), que, além de estabelecer o brincar e o interagir como eixo do currículo, concebe a criança como um sujeito histórico e de direitos.

A respeito das colocações realizadas pela professora Sofia, enfatizo que ela destaca que a compreensão do que é a infância e de suas especificidades devem levar o professor a dar importância à brincadeira no currículo e em sua prática pedagógica. A fala da professora dialoga com o que destaca o professor Sérgio Leal, que coloca que:

Professor Sérgio Leal

O brincar é para mim é o currículo da creche, são as interações e a brincadeira ou interações e o brincar (...). Eu penso esse brincar e essas interações a partir da observação também, eu acho que isso pode nos dar subsídio para pensar esse currículo na creche, que não seja um currículo que faça o bebê fazer, mas que seja um currículo que possibilite a ele ser, né? (Transcrição de entrevista, 2024, s. p., grifos meus).

Assegurar um currículo que possibilite que o bebê e a criança pequena não apenas façam, mas sejam, é um princípio imprescindível para a Educação Infantil, que só pode ser plenamente atendido quando se compreende a criança como um sujeito competente e potente, com a necessidade intrínseca de brincar para constituir suas aprendizagens e se desenvolver de forma integral.

Outro ponto importante, destacado pelo professor Paulo, é a forma com a qual o currículo reflete diretamente naquilo que é oferecido às crianças na escola e a maneira com a qual os espaços, tempos e materiais são organizados. Sobre isto, o professor coloca que:

Professor Paulo

Mesmo muitos colegas não entendendo ela é fundamental. **O brincar e interagir eles refletem diretamente o currículo, eles refletem como são pensados os modos, interações, possibilidades, materialidades,** ele envolve também esse conceito de criança, de instituição (...) (Transcrição de entrevista, 2024, s. p., grifos meus).

Como é possível perceber, o professor evidencia que pensar o currículo da Educação Infantil envolve dialogar a respeito de concepções sobre diferentes temas, como: infância, instituição e interações. Nesse sentido, o dito pelo professor ressalta a importância de os(as) docentes participarem de maneira ativa da construção do currículo e estarem constantemente discutindo a seu respeito.

Em síntese, os(as) entrevistados(as) demonstram a compreensão da brincadeira como o eixo norteador do currículo na Educação Infantil. As narrativas abordadas pelos(as) professores(as) indicam que eles(as) concebem a brincadeira como ação principal a ser garantida na infância, a qual deve ser assegurada na escola. Diante disso, na próxima seção, apresentarei as recomendações sobre a promoção das interações e da brincadeira na creche e na pré-escola compartilhadas pelos(as) professores(as).

4.6 Recomendações docentes sobre a promoção das interações e da brincadeira na creche e na pré-escola

Para finalizar cada entrevista, indaguei aos(as) entrevistados(as) quais recomendações eles(elas) dariam para um(a) professor(a) iniciante no seu trabalho na Educação Infantil em relação à promoção da brincadeira na jornada institucional cotidiana. As respostas concedidas pelos(as) docentes estão repletas de argumentos que enfatizam a importância de garantir a brincadeira e respeitar a alteridade da infância. De fato, os(as) docentes apresentaram importantes recomendações relacionadas ao exercício da docência na primeira infância, os quais serão discutidos a seguir.

O primeiro aspecto que gostaria de destacar diz respeito à recomendação compartilhada pelo professor Sérgio Leal, que enfatiza a importância de observar e registrar para conhecer as crianças e, a partir disso, propor espaços para a brincadeira que sejam de fato pertinentes e significativos para as crianças. Sobre isso, o professor destaca a importância de que o(a) docente:

Professor Sérgio Leal

sempre observe e registre (...). Tem um livro que se chama *Documentação pedagógica- teoria e prática*, ali tem uma passagem que diz assim: “observar para conhecer, conhecer para propor”. **Não tem como eu propor algo para alguém que eu não conheço, eu vou propor no vazio. Se a gente pensar na creche, propor algo sem levar em conta as necessidades dos bebês, as reais necessidades dos bebês, é propor para o nada, é propor para o vazio.** Então eu preciso conhecer, preciso observar, conhecer, para propor. **Então a ferramenta para mim essencial para promover as interações, as brincadeiras na creche é a observação dos bebês para poder conhecer.** (Transcrição de entrevista, 2024, s. p., grifos meus).

A respeito da importância da observação e do registro para uma prática docente eficiente, Edwards (2016) coloca que a escuta, o registro e a documentação são ações imprescindíveis para que haja uma prática pedagógica que de fato considere a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem. A autora destaca a escuta como um dos papéis mais importantes do exercício docente, destacando que “*Escutar* significa estar plenamente atento às crianças e, ao mesmo tempo, assumir a responsabilidade por registrar e documentar o que é observado e usar isso como base para a tomada de decisões compartilhada com crianças e pais” (Edwards, 2016, p. 156). Dessa maneira, coloco que a afirmação feita pela autora reitera a concepção estabelecida pelo professor entrevistado de que, para realizar escolhas assertivas em relação à promoção do espaço, tempos e materiais para a promoção da brincadeira na

creche, é essencial que haja, por parte do professor, uma escuta sensível e atenta às ações, interesses e necessidades da criança.

Em consonância com as ideias estabelecidas pelo professor Sérgio Leal, o professor Paulo coloca como orientação para os professores que estão iniciando a docência com bebês que estes se atentem às especificidades de cada grupo e tenham a ciência de que os bebês são sujeitos competentes, complexos e dotados de personalidade desde a mais tenra idade e não sujeitos “a virem a ser”. A este respeito, o professor recomenda que os professores:

Professor Paulo

[...] não entrem nos grupos de crianças achando que todos os bebês são iguais. Eles não são iguais entre eles, eles não são iguais entre grupos de crianças, cada berçário é um berçário. **Aprenda a respeitar os seus tempos, aprenda a respeitar o tempo de cada criança, não veja os bebês de uma forma muito setorizada (...). Os bebês precisam ser pensados de forma afetiva, de forma responsável, de forma ética, eles não são sujeitos a virem a ser [...]** (Transcrição de entrevista, 2024, s. p., grifos meus).

A fala realizada pelo professor aponta para a concepção de que os bebês são sujeitos históricos e de direitos, competentes, potentes e com singularidades que variam a depender de sua realidade sociocultural. Essa ideia é confirmada por Rinaldi (2016, p. 235), que afirma que as crianças “têm o desejo e habilidade de procurar pelo significado da vida e de si mesmas assim que nascem” e que, portanto, estas são “seres ativos, competentes e fortes”. Nesse sentido, destaco que a ideia colocada pelo professor e reiterada por Rinaldi (2016) enfatiza a necessidade de que os professores pensem em promover a brincadeira de maneira que possibilite que as crianças explorem, investiguem, criem e satisfaçam sua necessidade intrínseca de atribuir significado para o mundo que as cerca e para si mesmas.

Outros pontos importantes para pensar a promoção da brincadeira na Educação Infantil foram destacados pela professora Sofia, que enfatizou em sua fala a recomendação de que os professores se atentem à importância de ter o brincar como principal atividade do cotidiano da Educação Infantil, além de destacar a orientação de que o professor promova o brincar de diferentes maneiras e oriente os pais sobre a importância da brincadeira na infância. Em sua fala, a professora afirma que:

Professora Sofia

(...) eu recomendaria deixar brincar o máximo possível e fazer muitas brincadeiras corporais, brincadeiras dirigidas para que as crianças se sintam convidadas a participar cada vez mais do que tu propõe para elas, e recomendaria também fazer reuniões com os pais para explicar para eles da importância do brincar na Educação Infantil. Muitos, principalmente a partir do Jardim A, mas mais ainda no Jardim B, no final da Educação Infantil muitos

ainda não tem o entendimento, e não tem porque ter se eles não têm uma graduação em Pedagogia, do entendimento da importância do brincar, da importância dessa faixa etária, e que a infância não volta mais e que não se precisa alfabetizar na Educação Infantil (...) **a infância é uma só e ela tem um tempo para acabar e quanto mais a gente puder possibilitar brincadeiras e momentos ao ar livre, momentos significativos de algo que depois não vai retornar mais, melhor.** E nesses momentos estimular muito a criatividade das crianças, e todas as demais coisas que se a gente puder estimular melhor, porque **a gente sabe que tem muitas coisas que o Ensino Fundamental não propicia para eles, que é ou na Educação Infantil ou depois não vai mais ser feito. Então acho que essa é a principal recomendação: tu buscar conversar com os pais e fazer eles entenderem, confiarem no teu trabalho** e mostrar que tu tá ali para as crianças com as crianças, que tu vai fazer o melhor trabalho possível, para que elas saiam da tua turma, da escola felizes e lembrando de ti (...) (Transcrição de entrevista, 2024, s. p., grifos meus).

A fala da professora destaca um aspecto muito importante: a importância de tornar a família ciente e participante do cotidiano escolar das crianças. A participação ativa da família no cotidiano escolar é um princípio da educação infantil em Reggio Emilia. Sobre isto, Malaguzzi (2016, p. 59) explica que “é essencial focar-se na criança e ter ela como centro, mas sentimos que isso só não basta. Consideramos também os professores e as famílias como parte central da Educação Infantil”. Dessa maneira, coloco que, ao destacar a importância de tornar os pais cientes da importância da brincadeira e explicar para eles porque esta atividade deve ser central na primeira infância, a professora demonstra compreender a relevância da realização de um trabalho conjunto entre família, crianças e escola, para que se consiga, de fato, garantir às crianças o direito de interagir e brincar com qualidade.

Além disso, outro ponto importante destacado pela professora se refere a respeitar a singularidade da infância e garantir às crianças as vivências que, muitas vezes, só são vividas na primeira infância. A professora destaca o brincar como uma destas vivências e coloca que as crianças devem brincar o máximo tempo possível. Corroborando com as recomendações trazidas pela professora, Malaguzzi (2016, p. 78) explicita a importância de a escola de Educação Infantil ser pensada de maneira singular, colocando que “se a escola para crianças pequenas precisa ser preparatória e proporcionar continuidade com a escola de ensino fundamental, então nós, como educadores, já somos prisioneiros de um modelo que acaba como um funil”. Nesse sentido, defendo que os pressupostos estabelecidos por Malaguzzi (2016) reiteram os pressupostos estabelecidos pela professora e destacam a importância de pensar a Educação Infantil como uma etapa com um fim em si própria, não como um período que irá preparar a criança para uma etapa posterior.

Dialogando com as concepções trazidas pela professora Sofia, a professora Amanda traz como principal orientação que os professores se coloquem em relação

com as crianças, brinquem, estejam com elas e demonstrem verdadeiro interesse no que elas contam, pensam e necessitam. A professora afirma que:

Professora Amanda

Sem dúvida, eu diria: **vive com as crianças, sabe? Te coloca em corpo e em ação com as crianças (...)** É muito bonito de ver quando tem mais de um adulto, e tem um adulto que é o responsável por organizar toda a jornada das crianças, mas **tem aquele adulto que tá ali (...)** que está brincando, que está sendo o bebê das crianças (...) ou esse adulto curioso, que quer de fato descobrir o que as crianças têm a contar, quais são os interesses de brincadeira, então, para mim, essa seria a orientação (...) (Transcrição de entrevista, 2024, s. p., grifos meus)

O dito pela professora Amanda a respeito da importância de se colocar em relação com as crianças e de demonstrar verdadeiro interesse naquilo que elas dizem é reiterada por Edwards (2016, p. 156) quando afirma que “o professor precisa entrar em algum tipo de diálogo intelectual com o grupo de crianças e participar da sua empolgação e curiosidade”. Para explicar como o(a) professor(a) deve se colocar em relação com a criança e se mostrar acessível a ela, Edwards (2016, p. 156) menciona uma metáfora muito utilizada em Reggio Emilia, a qual enfatiza que os(as) docentes são aqueles(as) que devem “pegar a bola que a criança nos joga e lançá-la de volta para continuar brincando”. Considero esta metáfora muito pertinente para pensar como se constitui a interação entre adulto-criança durante a brincadeira, à medida que coloca como, a partir da iniciativa da criança, o professor pode, a partir da interação, vincular-se com a criança e ajudá-la a dar continuidade às aprendizagens e habilidades que ali estão sendo constituídas.

Ao final do capítulo, infiro que as narrativas a respeito de como os(as) docentes entrevistados(as) que atuam na Educação Infantil concebem e promovem a brincadeira na creche e na pré-escola, demonstram que estes compreendem o brincar como atividade central da infância e buscam garantir a brincadeira no cotidiano das crianças. Tanto os professores da creche quanto as professoras que atuam na pré-escola demonstraram conhecer as especificidades do brincar em cada faixa etária, bem como o que deve ser garantido, no que diz respeito a materiais, mobiliários e espaços.

Os(as) docentes, através do compartilhamento de suas experiências, durante as entrevistas, afirmaram que é por meio da brincadeira e da interação que a criança compreende e atribui significado ao mundo que a cerca, conhece a si mesma e desenvolve importantes habilidades emocionais, intelectuais e cognitivas, corroborando com a fundamentação teórica do presente trabalho apresentada no capítulo 2.

Por fim, destaco que as narrativas apresentadas pelos(as) docentes enfatizam a perspectiva de educação para a primeira infância, que enxerga a criança como agente

social, concebendo a brincadeira como ação principal das crianças e eixo norteador do currículo na Educação Infantil.

5 QUANDO AS CRIANÇAS BRINCAM: CONSIDERAÇÕES FINAIS

De jeito nenhum. As cem estão lá

A criança
É feita de cem.
A criança tem
Cem linguagens
E cem mãos
cem pensamentos
cem maneiras de pensar
de brincar e de falar.
Cem e sempre cem
Modos de escutar
De se maravilhar, de amar
cem alegrias
Para cantar e compreender
cem mundos
Para descobrir
cem mundos
Para inventar
cem mundos
Para sonhar.
A criança tem cem linguagens
(mais cem, cem, cem),
mas roubam-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem à criança:
de pensar sem as mãos,
de fazer sem a cabeça,
de escutar e de não falar,
De compreender sem alegrias,
de amar e maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem à criança:
de descobrir o mundo que já existe
e de cem,
roubam-lhe noventa e nove.
Dizem à criança:
que o jogo e o trabalho,
a realidade e a fantasia,
a ciência e a imaginação,
O céu e a terra,
a razão e o sonho,

são coisas que não estão juntas.

E assim dizem à criança:
que as cem não existem.
A criança diz:
De jeito nenhum. As cem existem.

(Loris Malaguzzi, traduzido por Lella Gandini, 2016, p. 20)

Para concluir as reflexões realizadas nesse Trabalho de Conclusão, não poderia deixar de citar o poema de Loris Malaguzzi (2016), autor que muito contribuiu para as reflexões e análises realizadas a partir das entrevistas com os(as) docentes. Os princípios compartilhados por Malaguzzi por uma educação para a infância que reconhece a potencialidade da criança e a “encoraja a explorar o seu ambiente e a se manifestar por meio de múltiplos caminhos e todas as suas *linguagens*” (Edwards; Gandini; Forman, 2016, p. 23) se relacionam diretamente com a minha temática investigativa, na qual busquei investigar como são promovidas as brincadeiras na creche e na pré-escola a partir da realização de entrevistas semiestruturadas com os(as) docentes que atuam na Educação Infantil.

Acredito que a brincadeira é o espaço que possibilita à criança a expressão máxima de todas as suas linguagens. Ao brincar, a criança se expressa utilizando-se de diferentes linguagens que vão desde a linguagem falada e os gestos até a expressão a partir da construção com objetos, por exemplo. Conforme exposto no capítulo 2 deste trabalho, a partir do exposto por Brocks et al. (2009), as crianças têm uma motivação intrínseca para brincar e brincam naturalmente através de um processo de desenvolvimento, para descobrir seu ambiente e, sobretudo, para se divertir. Nessa direção, defendo que possibilitar para a criança um ambiente educacional qualificado para o brincar livre é se opor a um modelo que rouba das crianças seu direito de se desenvolver de maneira integral, conhecer o mundo e expressar as suas “cem linguagens”. Brincar de maneira livre e espontânea, em um ambiente com diversidade de espaços, materiais e mediações docentes é um direito que deve ser assegurado a toda a criança. Diante do exposto, ressalto que foi por considerar de extrema relevância o brincar na Educação Infantil, que o tornei tema de minha investigação.

O convívio com as crianças da Educação Infantil, a observação e participação em suas brincadeiras ao decorrer da minha formação acadêmica me fez perceber a riqueza e a potência existentes no brincar da criança e o quanto ela comunica, aprende e interage com o mundo a partir desta ação. Conforme afirmam Teixeira e Araújo (2022, p. 204), é por meio da brincadeira que a criança “reconstrói internamente as atividades culturais vividas no plano interpessoal e organiza o seu mundo exterior e interior a partir da formação de representações, significados, categorias e conceito”.

Em tal direção, defendo que, ao brincar, a criança expressa suas “cem linguagens” e vale destacar que “as cem existem”, devem ser respeitadas e não roubadas ou apagadas por um ambiente que limita aquilo que a criança tem potencial de ser e de expressar. Desse modo, no primeiro capítulo, introduzi a temática da pesquisa, apresentando as motivações que me levaram à realização desta. No referido capítulo, também apresentei um panorama geral dos autores utilizados na composição do trabalho e da organização da pesquisa. Explicitarei que, motivada pelas minhas experiências práticas na Educação Infantil, em que pude observar e participar das brincadeiras das crianças, decidi realizar minha pesquisa na qual utilizei de autores como Gandini (2016), Goldschmied e Jackson (2006) e Girotto (2013) para fundamentar a defesa da importância da brincadeira ser promovida a partir dos contextos de brincadeira e das mediações docentes, tanto na creche quanto na pré-escola.

No segundo capítulo, apresentei, fundamentando-me nas contribuições teóricas de Moyles (2002); Goldschmied e Jackson (2006); Girotto (2013) e outros, conceitos basilares para a reflexão a respeito da promoção da brincadeira na Educação Infantil. A partir dos referidos autores, apresentei as especificidades do brincar na creche e na pré-escola, bem como desenvolvi a discussão a respeito da promoção da mediação pedagógica e de contextos para a brincadeira. Iniciei tal capítulo trazendo o conceito de brincadeira, bem como a sua importância; posteriormente, abordei o que trazem os documentos norteadores da Educação Infantil no Brasil a respeito da brincadeira. Por conseguinte, apresentei o brincar heurístico e as especificidades da brincadeira na creche, a partir das contribuições teóricas de Goldschmied e Jackson (2006); Meirelles (2016); Gandini (2016) e Fochi (2018). Após tais considerações, trabalhei a discussão a respeito das especificidades da brincadeira na pré-escola, fundamentando teoricamente a discussão nos estudos de Araújo e Teixeira (2022); Negrini (2014); Bee e Boyd (2011); Santos (2014) e Silva (2012). Em tal direção, argumentei a respeito da mediação pedagógica do(a) docente durante a brincadeira, a partir dos argumentos teóricos de Navarro e Prodócimo (2012), Girotto (2013) e Fortuna (2014). Os referidos autores contribuíram de modo significativo para a fundamentação das reflexões realizadas sobre a brincadeira, reiterando minha perspectiva de que a brincadeira deve constituir-se como a atividade principal das escolas de Educação Infantil e esta deve ser promovida a partir das mediações pedagógicas e dos contextos para a brincadeira.

Por fim, finalizei este capítulo abordando a importância do planejamento dos espaços para brincadeira na creche e na pré-escola, a partir das contribuições teóricas de Pavan (2003), Moyles (2002) e Girotto (2013). O planejamento dos espaços é imprescindível para a promoção da brincadeira no ambiente escolar à medida que,

como afirma Pavan (2003), a partir do que oferecemos ou não para as crianças, estamos informando-as, provocando seus pensamentos e estimulando-as ou não. Dessa maneira, considero de imprescindível extremo planejamento dos espaços de maneira intencional.

Após a apresentação dos referenciais teóricos que pautaram as minhas discussões, no terceiro capítulo, compartilhei a entrevista semiestruturada com docentes de creche e pré-escola como metodologia de pesquisa. Conforme abordei no decorrer do capítulo metodológico, a entrevista semiestruturada possibilitou a abertura ao diálogo entre entrevistadora-entrevistado(a), provocando os(as) docentes entrevistados(a) a expressarem as suas percepções, interpretações e concepções a respeito da promoção da brincadeira a partir dos contextos para a brincadeira e do como devem ocorrer as mediações docentes durante o brincar. Tal abertura ao diálogo com os(as) docentes, mediante a realização das entrevistas, possibilitou a geração de narrativas sobre a prática docente dos(as) entrevistados(as) em relação ao brincar no cotidiano da Educação Infantil, resultando na obtenção de reflexões e informações que a análise de documentos e registros não possibilitaria.

Após a apresentação e a justificativa das escolhas metodológicas utilizadas em minha investigação, no quarto capítulo, apresentei as análises das narrativas docentes, fundamentada nas discussões teóricas apresentadas no capítulo dois. As análises foram divididas em seis unidades: 1) as concepções das professoras de creche e de pré-escola sobre a importância da brincadeira na Educação Infantil; 2) a importância da brincadeira no cotidiano da creche e da pré-escola; 3) as especificidades da brincadeira na creche e na pré-escola e a promoção de interações entre as crianças; 4) a seleção e de materiais e o planejamento dos contextos de brincadeira na creche e na pré-escola; 5) as relações entre currículo e brincadeira na creche na pré-escola; e 6) as recomendações docentes sobre a promoção das interações e da brincadeira na creche e na pré-escola. A partir da análise e da reflexão a respeito dos aspectos elencados pelos(as) docentes, pude perceber como a brincadeira, quando promovida e pensada a partir de uma observação sensível e intencional do(a) docente, possibilita que a criança aprenda e se desenvolva integralmente. As narrativas compartilhadas pelos(as) professores(as) apresentam exemplos de como a brincadeira como prática no cotidiano na Educação Infantil possibilita a interação, a exploração e a aprendizagem.

Por fim, neste capítulo, explico a respeito do que pude concluir a partir do processo de pesquisa e escrita deste trabalho.

De fato, quando prestamos atenção no brincar da criança ou quando estamos presentes na brincadeira com elas, somos levados a um estado de alegria e satisfação

indescritível. Além de ser uma ação que proporciona genuína alegria e prazer, a brincadeira é a atividade mais importante a ser promovida na escola para a infância, pois é a partir dela que a criança estabelece uma relação profunda com o mundo que a cerca e também consigo mesma, à medida que possibilita que o sujeito vivencie momentos que exigem a capacidade de criar, refletir, pensar, imaginar, relacionar-se e lidar com frustrações e desafios. A esse respeito, como já exposto na pesquisa, Moyles (2002, p. 20) afirma que a brincadeira “motiva e desafia o participante tanto a dominar o que é familiar quanto a responder ao desconhecido em termos de obter informações, conhecimentos, habilidades e entendimentos”. Corroborando com o argumento, Chung (2021) afirma que a ação de brincar envolve “exercícios muito importantes tanto no nível emocional quanto corporal, é uma relação que se estabelece com o mundo e uma relação muito profunda”. A esse respeito, a partir dos argumentos das referidas autoras, advogo que, por se caracterizar por uma atividade essencial para a constituição do sujeito na infância, a brincadeira deve ser o eixo central das práticas docentes na Educação Infantil.

A importância da promoção da brincadeira para a primeira infância, considerando as especificidades de cada etapa da Educação Infantil, defendida no decorrer do meu trabalho investigativo, foi reiterada pelas narrativas abordadas pelos(as) docentes que, em suas narrativas, apresentaram diversos aspectos que confirmam como a ação do brincar proporciona, de maneira única, que a criança se expresse, explore, investigue e atribua significado a elementos do mundo que a cerca. Nas narrativas compartilhadas, os(as) professores(as) destacaram exemplos do cotidiano em que a criança, a partir da brincadeira, reproduz e ressignifica elementos culturais de seu meio, aprende, explora e se constitui enquanto sujeito. Além disso, as narrativas dos(as) docentes enfatizaram a imprescindibilidade da mediação docente para que as brincadeiras possam ocorrer cotidianamente com as crianças na Educação Infantil.

Desse modo, advogo que, a partir do estudo a respeito da promoção da brincadeira na Educação infantil, devem ser promovidos tempos, espaços e materiais para que a brincadeira possa ser vivida em sua máxima potência, considerando sempre as demandas das crianças. Diante disso, também é necessário que, durante a ação do brincar, o(a) professor(a) esteja disponível e atento às ações das crianças, para que possa realizar mediações que contribuam para que a brincadeira se complexifique. Nesse sentido, defendo a importância de mediações docentes qualificadas que auxiliem a criança a se perceber como um sujeito capaz de criar e concretizar suas ideias. Em tal perspectiva, as mediações docentes possuem a importante função de promover contextos de brincadeira que proporcionem desafios para as crianças e as auxiliem a

“descobrir o prazer da investigação” (Gandini, 2016, p. 62). Corroborando o argumento, Gandini (2016) também afirma que a infância é o período de máximo anseio pela investigação e pela criação. Por conseguinte, a maneira mais efetiva de conseguirmos com que esta necessidade seja plenamente atendida é por meio da promoção do brincar livre. Conforme ressalta Gandini (2016), a infância é a idade de maior expectativa da criança pela descoberta e investigação, de forma que desapontá-las e privá-las disso significa privá-las de possibilidades que jamais poderão experimentar da mesma maneira novamente. Dessa maneira, defendo que privar a criança de brincar com qualidade é privá-la de vivenciar com integralidade aprendizagens e vivências que só a infância pode proporcionar.

Por fim, entendo que meu trabalho investigativo tem o potencial de contribuir para a reflexão a respeito da promoção da brincadeira na Educação Infantil, apontando aspectos primordiais para que a brincadeira seja ofertada com qualidade nas diferentes etapas da Educação Infantil. Assim, finalizo este trabalho com a convicção de que ofertar uma Educação Infantil de qualidade para a primeira infância, que tenha a brincadeira como eixo norteador do currículo e que respeite a alteridade desta etapa do desenvolvimento humano, é imprescindível para a constituição de uma Educação Básica de qualidade.

6 REFERÊNCIAS

ARENHART, D.; GUIMARÃES, D.; SANTOS, N. O. Docência na Creche: o cuidado na educação das crianças de zero a três anos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1677–1691, out. 2018.

BARBOSA, Maria; CRUZ, Silvia; FOCHI, Paulo; OLIVEIRA, Zilma. O que é básico na base nacional comum curricular para a educação infantil?. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p.11-28, jul./dez. 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições 70, 1977.

BEE, Helen; BOYD, Denise. **A criança em desenvolvimento**. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: **Ensino Fundamental de nove anos: orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. p.33-45.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BROCK, Avril; DODDS, Sylvia; JARVIS, Pam; OLUSOGA, Yinka. **Brincar: aprendizagem para vida**. Porto Alegre: Penso, 2011.

CARVALHO, Rodrigo Saballa et al. O muro serve para separar os grandes dos pequenos. **Textura**, Canoas, v. 18, p. n.36, p. 153-170. 2016.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. O extraordinário na docência com crianças na Educação Infantil. In: SANTIAGO, Flávio; MOURA, Tais Aparecida. **Infâncias e docências: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 71-108.

CHUNG, Soraia. **O brincar elabora uma ideia de humanidade**. Alana, 2021. Disponível em: <https://alana.org.br/soraia-chung-o-brincar/>. Acesso em: 12 jun. 2024.

D'ESPÍNDULA, Thereza Salomé; FRANÇA, Beatriz Helena Sottile. Aspectos éticos e bioéticos na entrevista em pesquisa: impacto na subjetividade. **Revista Bioética**, [s.l.], Brasília, v. 24, n. 3, p.495-502, dez. 2016.

EDWARDS, Carolyn. Professor e aprendiz: parceiro e guia. O papel do professor. In: EDWARD, Carolyn; GANDINI, Lelia; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016, v. 2. p.153-186.

EDWARDS, Carolyn; Lella Gandini; Forman, George. Introdução: origens e pontos iniciais. In: EDWARD, Carolyn; GANDINI, Lelia; FORMAN, George (org.). **As cem**

linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016, v. 2. p. 24- 43.

FOCHI, Paulo (org.). **O brincar heurístico na creche:** percursos pedagógicos no observatório da cultura infantil. OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?:** comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FORTUNA, Tânia. A importância de brincar na infância. In: HORN, Cláudia; VIDAL, Fernanda; SILVA, Jacqueline; POTHIN, Juliana; FORTUNA, Tânia; SANTOS Vera. **Pedagogia do Brincar.** 2. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p.15-44.

GANDINI, Lella. Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e de aprendizagem. In: EDWARD, Carolyn; GANDINI, Lelia; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança:** a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016, v. 2. p. 315- 336.

GANDINI, Lella. História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. In: EDWARD, Carolyn; GANDINI, Lelia; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança:** a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016, v. 2. p. 45- 85.

GIROTTTO, Daniela. **Brincadeira em todo canto:** reflexões e propostas para uma educação lúdica. São Paulo: Peirópolis, 2013.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação dos 0 a 3 anos:** o atendimento em creche. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil.** Porto Alegre: Penso, 2017.

HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi.** 1. ed. São Paulo: Phorte, 2020.

KÁLLÓ, Éva; BALOG, Györgyi. **As origens do brincar livre.** 2. ed. São Paulo: omnisciência, 2021.

MACEDO, Lino. **A perspectiva de Jean Piaget.** Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_02_p047-051_c.pdf. Acesso em: nov. 2023.

MARTINS, Maria Sílvia C. **Oralidade, escrita e papéis sociais na infância.** Campinas: Mercado das Letras, 2008.

MEIRELLES, Darciana. da S. Brincar heurístico: a brincadeira livre e espontânea das crianças de 0 a 3 anos de idade. 2016.
Trabalho de conclusão (Especialização em Docência na Educação Infantil) - Faculdade de Educação,

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MELLO, Suely Amaral; SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. A abordagem Pikler-Loczy e a perspectiva histórico-cultural: a criança pequenininha como sujeito nas relações. **Perspectiva**, Florianópolis, [S. l.], v. 32, n. 3, p. 879–900, 2014. DOI: 10.5007/2175-795X.2014v32n3p879. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n3p879>. Acesso em: 24 maio. 2024.

MORO, Catarina; JARDIM, Joseth. A brincadeira como relação social com o mundo: as ideias de Elkonin e Ferreira. In: SAVIO, Donatella; MORO, Catarina (org.). **Brincar para construir mundos**: perspectivas e experiências entre Itália e Brasil para a Educação Infantil. Curitiba: Ed. UFPR, 2022. p.45-64.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Penso, 2002.

MUYLAERT, C. J. et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 48, n. 2, p. 184–189, dez. 2014.

NAVARRO, Mariana; PRODÓCIMO, Elaine. Brincar e mediação na escola. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 34, n. 3, p. 633–648, jul. 2012.

NEGRINE, Airton. **Simbolismo e jogo**. Petrópolis: Vozes, 2014.

PAGANO, Andrea. Como o olhar dos adultos sustenta as aprendizagens das crianças. In: **Educação Infantil em Reggio Emilia**: reflexões para compor um diálogo. Curitiba: Editora UTP, 2017. p. 17-46.

PAVAN, Helô. A arte de criar ambientes que educam. **Avisa lá**, São Paulo, n. 13, jan. 2003. Disponível em: <https://avisala.org.br/index.php/assunto/espaco-educativo/a-arte-de-criar-ambientes-que-educam/>. Acesso em: nov.2023.

PEREIRA, Maria; Amparo, Deise; Almeida, Sandra. O brincar e suas relações com o desenvolvimento. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 24, n. 45 p. 15-24, abr./jun. 2006. Disponível em: http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/24506/3/ARTIGO_BrincarRelacoesDesenvolvimento.pdf. Acesso em: 06/2024.

PRANDINI, Regina. Henri Wallon: psicologia e educação. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, São Paulo, p. 23-31. jan., 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Regina-Celia-Prandini/publication/279484348_Henri_Wallon_psicologia_e_educacao/links/6197aa7207be5f31b79a3a07/Henri-Wallon-psicologia-e-educacao.pdf. Acesso em: 06/24.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARD, Carolyn; GANDINI, Lelia; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016, v. 2. p. 235- 247.

SANTOS, L. Da competência no fazer à responsabilização no agir: ética e pesquisa em Ciências Humanas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 244–256, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.12i1.0013. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9601>. Acesso em: 13 abr. 2024.

SANTOS, Vera. Brincadeira na infância e construção do conhecimento. In: HORN, Cláudia; VIDAL, Fernanda; SILVA, Jacqueline; POTHIN, Juliana; FORTUNA, Tânia; SANTOS Vera. **Pedagogia do Brincar**. 2. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p.45-80.

SAVIO, Donatella. As brincadeiras infantis e suas incertezas: propostas para acolhê-las, em uma perspectiva educativa. In: SAVIO, Donatella; MORO, Catarina (org.). **Brincar para construir mundos: perspectivas e experiências entre Itália e Brasil para a Educação Infantil**. Curitiba: Ed. UFPR, 2022. p.21-43.

SILVA, M. O.; CARVALHO, R. S. A entrevista como possibilidade dialógica na produção de dados em uma pesquisa sobre as práticas pedagógicas de professores. In: SANTOS, A. B. et al. **Fontes, métodos e abordagens nas ciências humanas: paradigmas e perspectivas contemporâneas**. Pelotas: BasiBooks, 2019, p. 520-529.

SILVA, Marcelo. **Educação inclusiva: um estudo de caso em uma escola de educação infantil de Porto Alegre**. 2016. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre, 2016.

SILVEIRA, Denise; CÓRDOVA, Fernanda. A pesquisa científica. In: Gerhardt, T.E; Silveira, D.T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Ufrgs Editora, 2009. p.31-42.

TEIXEIRA, Sônia; ARAÚJO, Ana. A dialética entre imaginação e a realidade nas brincadeiras de faz de conta de crianças ribeirinhas da Amazônia. In: SAVIO, Donatella; MORO, Catarina (org.). **Brincar para construir mundos: Perspectivas e experiências entre Itália e Brasil para a Educação Infantil**. Curitiba: Ed. UFPR, 2022. p.203-232.

TRUEBA, Beatriz. O reino esquecido da infância: por uma presença ativa da brincadeira espontânea na escola. In: ROMERO, Tais (org.). **Remando contra a maré: fazer, pensar, aprender, motivar, criar acompanhar**. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2022. p 61-88.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. 3 ed. Ubu Editora, 2019.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como título AS INTERAÇÕES E A BRINCADEIRA COMO EIXO NORTEADOR DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL. Esta pesquisa é organizada por mim, Ana Alice Hogetop de Alcantara, e pelo professor Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho, e tem como objetivo investigar como são promovidos os espaços, tempos e materiais para brincadeira na Educação Infantil, bem como as interações entre as crianças. É de total importância a sua participação, para que possamos, por meio dela realizar um diagnóstico de como os docentes promovem as brincadeiras na Educação Infantil e quais são suas concepções a respeito do brincar. Trata-se de uma pesquisa de Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do SUL (UFRGS), Porto Alegre/RS. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das suas informações, preservando a sua identidade. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem, e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme a Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Em caso de desistência há um comprometimento da pesquisadora em retirar, sem nenhum dano, as palavras ditas das participantes. A mesma ocorrerá por meio de uma entrevista narrativa sobre como é promovida a brincadeira na Educação Infantil e qual o ponto de vista que os docentes entrevistados tem sobre o brincar. Todo material desta pesquisa será utilizado para fins, restritamente, acadêmicos. Seus dados pessoais não serão mencionados em apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material será armazenado pela pesquisadora em local seguro, por cinco anos, a contar da data de realização de sua assinatura. A qualquer momento, você poderá

solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo. Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Contudo, sua participação é muito importante para a execução da pesquisa. Por meio deste estudo, esperamos trazer contribuições importantes sobre como é promovida a brincadeira na Educação Infantil.

Assinale a seguir conforme sua autorização de uso de voz:

Autorizo gravação

Não autorizo gravação

Agradecemos sua colaboração para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais ou qualquer dúvida que eventualmente venha a ter. O pesquisador responsável por esta pesquisa é o Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho da Faculdade de Educação da UFRGS. Caso queiram contatar os pesquisadores, isso poderá ser feito pelos e-mails: rsaballa@terra.com e/ou anaalicehoge@gmail.com. Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu

..... RG

Nº _____, CPF Nº _____, domiciliado (a) na

_____ ,

no bairro _____, município de _____,

exercendo o cargo/função de _____, de forma livre e esclarecida, concordo em participar voluntariamente desta pesquisa coordenada pelo Professor Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho e a graduanda Ana Alice Hogetop de Alcantara. Pelo presente consentimento, declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa e de que estou ciente de que terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, durante a geração dos dados, sem que isso traga qualquer prejuízo. Todas as minhas perguntas quanto à pesquisa foram respondidas e a pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas que eu tiver durante a realização das atividades.

Nome do (a) participante

Assinatura do (a) participante

Porto Alegre, ____ de _____ de 2024.