



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS DE ARRAIAS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

EDILENE ALVES MOURA

**EXPLORANDO TEORIAS SOCIAIS E CULTURAIS SOBRE BRINCADEIRAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Arraias-TO
2024**

Edilene Alves Moura

Explorando teorias sociais e culturais sobre brincadeiras na Educação Infantil

Artigo avaliado e apresentado (o) à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Arraias, curso de Pedagogia para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia e aprovada (o) em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Orientador: Dr. Cristian Pedro Rubini Dutra

Arraias-TO
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

M929e Moura, Edilene Alves.
 Explorando teorias sociais e culturais sobre brincadeiras na Educação Infantil. / Edilene Alves Moura. – Arraias, TO, 2024.
 38 f.

 Artigo de Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus
 Universitário de Arraias - Curso de Pedagogia, 2024.
 Orientador: Dr. Cristina Pedro Rubini Dutra

 1. Teorias da brincadeira. 2. Sociais. 3. Culturais. 4. Educação Infantil. I.
 Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Edilene Alves Moura

Explorando teorias sociais e culturais sobre brincadeiras na Educação Infantil

Artigo foi avaliado e apresentado à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Arraias, curso de Pedagogia para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia e aprovada (o) em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: ____ / ____ / ____

Banca Examinadora

Prof. Dr. Cristian Pedro Rubini Dutra, UFT

Prof. Dr. (Nome do professor), sigla da Instituição onde atua

Prof. Dr. (Nome do professor), sigla da Instituição onde atua

AGRADECIMENTOS

A Deus, por nunca ter permitido que eu desistisse, mesmo enfrentando tantas barreiras no decorrer desses cinco anos de universidade. Embora, saibamos, que tudo que exige muito de nós, no final vale muito a pena. É isso que me deixa com o coração radiante!

Agradeço a minha família, minha mãe em especial, a pessoa da Sra. Ana Alves de Melo, meu maior exemplo de pessoa. Ao meu pai Manoel Brasilino Gorgonho de Moura e ao meu companheiro Carlos Jesus dos Santos, que sempre me ajudaram. Seus incentivos, foram cruciais para me fazer firme, mesmo nos piores momentos.

A minha amiga Delma Teixeira dos Santos, que tenho como companheira desde o vestibular, no dia da prova. Mal sabíamos que dali em diante, iria surgir uma linda e maravilhosa amizade. Você é uma pessoa que foi um presente que eu recebi nesses cinco anos de estudo. Um ser de luz, que nos faz querer ser um ser humano melhor a cada dia. Eu amo-te amiga.

As minhas amigas e parceiras, as quais não poderia deixar de citar aqui, Danubia Monteiro e Lorena Lopes, que sempre estiveram comigo, no decorrer desses anos. Foram muitos abraços, perrengues, raivas, alegrias, fofocas, lanches compartilhados, reclamações, e muito amor acima de tudo. Saibam que vocês estarão sempre no meu coração.

Em geral a minha turma, 2019.1, uma vez que, cada um direto ou indiretamente contribuíram na minha formação acadêmica.

Agradeço também Universidade Federal do Tocantins (UFT), por esta sempre de porta abertas para receber seus alunos, e nos proporcionar esse lugar lindo, maravilhoso e que nos faz sentir em casa.

Aos meus professores, eternizo a minha maior gratidão, em específico: Luciana Pereira de Sousa, Ana Carmen, Elisabete, Giane, Edivaldo, Lenilda, Adriana Matos, Erasmo, Márcia Cristina, Aline Fagner, Rozilane, Thalita, Janaina, Marcia Cristina, Helena, Sullivan entre outros. Onde, com calma e paciência transmitiram seus ensinamentos da melhor forma possível, buscando fazer com que seus alunos pudessem sempre evoluir e querer buscar pela educação.

Ao meu orientador, Dr. Cristian Pedro Rubini Dutra, fica a minha eterna gratidão. Afinal, você me fez querer ser sua orientanda ainda no sexto período, na disciplina de discussão contemporânea. Lhe agradeço pelo carinho e paciência que sempre teve para com a minha pessoa. Saiba que nunca esquecerei seus ensinamentos não apenas como professor, mas também como um amigo de vida.

Por fim, só Deus sabe a gratidão que tenho por todos que de certa forma, passaram pelo meu caminho na minha vida de acadêmica. Fica o meu muito obrigada!

RESUMO

Neste trabalho, foram retomadas as concepções de brincadeira e cultura, ampliando a análise sobre o tema, situando as relações entre brincadeira e educação no âmbito da educação formal e do lazer, associando o adulto enquanto tutor das atividades, dentro da Educação Infantil. Afinal, tão importante quanto defender uma especificidade das brincadeiras, que tentamos evidenciar em vários cenários, é relacioná-las com as atividades que lhe são similares. Desse modo, o objetivo geral deste trabalho partiu de: compreender o papel do adulto durante os jogos e brincadeiras com crianças na Educação Infantil. Este estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, onde foi adotada uma abordagem bibliográfica e documental, ao mesmo tempo descritiva e exploratória. Porquanto, torna-se primordial que os educadores compreendam e conheçam a cultura infantil, sabendo o que as crianças descobrem por meio dos jogos e brincadeiras em âmbito escolar. Para a aplicação disto em âmbito escolar, cabe os jogos e brincadeiras, serem norteadas por um adulto, pois ele coloca em prática, técnicas pedagógicas que se embasam no interesse das crianças, formalizando então, uma relação entre brinquedo e cultura, resultando em um excelente aprendizado dentro do sistema educacional.

Palavras-Chave: Brincadeira. Cultura. Educação Infantil.

ABSTRACT

In this work, the concepts of play and culture were revisited, expanding the analysis on the topic, placing the relationships between play and education within the scope of formal education and leisure, associating the adult as the tutor of activities, within Early Childhood Education. After all, as important as defending the specificity of games, which we try to highlight in various scenarios, is relating them to activities that are similar to them. Therefore, the general objective of this work was: to understand the role of adults during games and games with children in Early Childhood Education. This study is characterized by a qualitative approach, where a bibliographic and documentary approach was adopted, at the same time descriptive and exploratory. For now, it is essential that educators understand and know children's culture, knowing what children discover through games and activities at school. For the application of this in the school environment, games and games are appropriate, being guided by an adult, as he puts into practice, pedagogical techniques that are based on the interests of children, thus formalizing a relationship between toys and culture, resulting in an excellent learning within the educational system.

Key-words: Joke. Culture. Child education.

SUMÁRIO

Introdução.....	8
Metodologia.....	12
Aspectos e particularidades dos momentos de brincadeira na Educação infantil	14
Brincadeira na Pedagogia da Infância	16
A brincadeira em Reggio Emilia	23
Trabalho empírico lúdico em Anna Bondioli.....	27
Considerações finais	32
Referências.	34

Introdução

Embora não seja visto muitas vezes um elemento central na prática pedagógica da Educação Infantil, um dos principais pontos de debates deveria concentrar-se nas relações entre o brincar bem como, sua construção enquanto prática intencional dentro da Educação Infantil. Refletir a docência com bebês e crianças, nos remete à várias características da formação inicial e continuada profissional e das práxis pedagógicas atreladas à educação, ao cuidado e a ludicidade dentro da creche e na pré-escola.

Ao se tratar, portanto, da educação de crianças tão pequenas, deve-se considerar, dentre outras formas, o cuidado com o próximo – e consigo –, bem como as brincadeiras enquanto atividades com potencial de nortear aprendizagem. Para tanto, a *Pedagogia da Infância* (CANDAL-ROCHA, 2001) tem se mostrado um paradigma investigativo e de ação pedagógica na Educação Infantil e

que incidiu na definição de políticas curriculares, como as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017; CRAVEIRO; FERREIRA, 2007) – relevante para discutir o aspecto relacional implícito aos momentos de ludicidade entre crianças e educadores (SILVA; CARVALHO, 2020, p.498)

Com base nisto, com a construção de identidade infantil, torna-se relevante facilitar, permitir e/ou ainda potencializar também nas crianças, o relacionamento satisfatório e criativo para com o mundo que é ativado através de uma perspectiva lúdica. Por isso, torna-se importante o papel *brincante* (CATÔCO; SOUZA, XAVIER, 2021) na docência com as crianças pequenas, o entendimento da ação dos bebês e crianças dentro do processo de seu próprio desenvolvimento e das trocas que são imperiosas de se estabelecer com eles.

Na visão de Catôco, Souza e Xavier (2021, p. 7) a ludicidade se apresenta um meio de contato social de interação. Embasada na visão dos referidos autores, as escolas não vêm destinando “tempo suficiente para as brincadeiras e jogos, para que os alunos mediante os jogos, possam descobrir, inventar, relacionar-se, e consolidar amadurecimento” e que caso as instituições se organizassem em torno do brincar, poderiam desenvolver suas funções pedagógicas de modo que se destacaria a Educação Infantil, frente à uma ótica criativa, voluntária e consciente, tendo em vista que, agrega o lúdico ao aprender.

Para Brandão e Fernandes (2021), existe a necessidade de organizar o brincar na Educação Infantil, todavia deve-se ter a organização, conforme já citado, para que a criança tenha a oportunidade de escolha entre os brinquedos, jogos e objetivos, bem como, espaços e

para que, o professor delimite por onde a criança brinque como se relaciona, escolhe, movimenta e desenvolva, sendo assim, exalta-se a ludicidade como um dos pilares na Educação Infantil.

Conforme Wajskop (1995, p.65-6), brincar supõe a existência de tempos e espaços disponíveis. Portanto, se a criança brinca é porque há tempo ao seu dispor. Ao pensar a brincadeira dentro da Educação Infantil é, “necessário, pensar no tempo para brincar. Por isto, deve-se garantir cenários que favoreçam a brincadeira entre as crianças, que ofertam oportunidades para explorarem vários materiais em suas histórias e construírem enredos fantásticos, passando por mundos imaginários, exigindo o planejamento e a organização de espaços e tempos”.

Talvez este fato, já possa ser considerado suficiente para justificar a importância da atividade lúdica no âmbito escolar”. Frente à esta afirmação, pode-se deduzir que, “o jogo é uma atividade principal da infância, considerando as condições de vida da criança e o lugar que ela ocupa dentro da sociedade, acreditando que é, essencial, a forma pela qual a criança começa a aprender”, afinal, o jogo cria na criança, um meio de desejos, mas também de aprendizagem infantil, podendo a criança alcançar níveis complexos pela possibilidade de interação entre os pares (FANTIN, 1996).

Fantin (1996) corrobora que além de pensar diretamente sobre o mundo, no jogo, as crianças tornam-se capazes de imaginar simbolicamente, desenvolvendo sua aprendizagem, enquanto há o povoamento do seu mundo enquanto brinca. Neste íterim, pensar as relações entre jogo e educação é um fator complexo, o qual é se vem tentando fazer há alguns anos. Partindo da negação da evidência das relações entre jogo e educação, busca-se o porquê. Para Brougère (2002), alguns textos como o de Jean Paul Richter, Hoffmann e Froebel, inserem uma nova reflexão, centrada na exaltação da criança, tornando-se possível uma nova ótica sobre o que é jogo.

Em complemento, Fantin (1996), em sua tese, destaca que a relação jogo-educação vai assumindo contornos distintos, de acordo com a concepção que se tem de criança e de infância, de jogos e de educação. Estes significados dos contornos, na maioria dos casos, aparecem carregados de ideologias e controvérsias que implicam em distintas maneiras de compreender e elucidar a relação criança, jogos e educação.

Fantin (1996, p.74) ainda destaca que a “criança pequena é iniciada na brincadeira por quem cuida dela. Em um primeiro momento, quando bem pequena, é o adulto que brinca com ela. De maneira progressiva, vai entrando na brincadeira do adulto: primeiro como expectadora ativa, depois como real parceira”. Aos poucos, vai aprendendo a compreender, dominar e

produzir uma situação específica, diferentemente às outras, a brincadeira supõe a capacidade de considerar uma ação de um modo diferente.

A partir da obra de Brougère (2002), questiona-se as ideias sobre jogos e suas relações com a educação. Desta maneira suas obras - que são referência para a ciência pedagógica – opera-se uma desconstrução das teorias científicas sobre a ludicidade. Isto é, o autor realiza um traçado histórico muito pertinente, tecendo análises críticas diante de diversas teorias e teóricos que constroem, no decorrer dos anos, concepções sobre jogo.

Isto porque, conforme Brougère (2002, p. 6), em seu estudo “Lúdico e educação: novas perspectivas” propõe que “não é o jogo que é educativo, é o olhar que analisa diferentemente a atividade da criança, com novas noções e novos valores”, além disso, novas práticas lúdicas são instauradas, alterando a imagem que se pode trazer do jogo. Tal inserção de novas práticas lúdicas altera a imagem que se pode ter do jogo, de modo a fazer com que criança acabe sendo submetida às escolhas que o adulto faz para a sua idade ou para sua instrução.

Em outra vertente, cabe o questionamento. E o brinquedo? Para explicar, este pode desencadear a brincadeira (e depois ser seu mediador e suporte), por isso “cabe a necessidade de disponibilizar não apenas brinquedos estruturados, com funções diferentes e precisas, mas também ofertar materialidades diferentes, que surgem da manipulação ativa, construir e desconstruir, montar e desmontar”, ou seja, “uma gama de materiais e objetos que podem confeccionar um brinquedo, que possam ser modificados (madeirinhas, panos, tampas, caixas, potes, pois encontram-se abertos à significação das crianças enquanto brincam” (BROUGÈRE, 1992, p.14).

Deste modo, se por um lado é complicado delimitar a função do brinquedo e da brincadeira, por outro, pode-se deduzir que é justamente na brincadeira que as representações do brinquedo se tornam mais explícitas. Isto é, a brincadeira tem o potencial de fabricar seus próprios objetos (apesar do brinquedo ser um produto social), manipulando suas imagens e alterando seus usos habituais – daí a importância da valorização e aprofundamento das representações e imagens que os brinquedos possuem em contextos sociais específicos (BROUGÈRE, 1992, p.14).

Em suas reflexões na obra *Brinquedo e Cultura*, o autor afirma que a função do brinquedo é a brincadeira. No entanto, “a brincadeira pertence à ordem do não funcional. Atrás da brincadeira, é muito difícil descobrir uma função que pode descrever com precisão sua funcionalidade, pois a brincadeira escapa a qualquer função precisa” (BROUGÈRE, 2008, p.89).

Ao brincar, as crianças reconfiguram, elaboram e exploram os espaços-lugares ao seu redor, demonstrando que não reduzem as experiências vividas, apesar de essas servirem de apoio, transpassando os limites e instrumentos ofertados pelo ambiente, descortinando novas trajetórias e significados (SANTOS; FERNANDES, 2023).

Todas as crianças têm o direito de brincar, mas as oportunidades de brincar são muitas vezes limitadas por fatores externos – discriminação, efeitos da deficiência e das necessidades especiais, espaço insuficiente e fatores ambientais, pobreza e outras condições sociais. Os serviços lúdicos (como *playgrounds*, quadras esportivas e a escola) são os meios pelos quais são criadas novas oportunidades para brincar (WAJSKOP, 2012).

Neste contexto, Helma Santos (2019) nota que é possível identificar que a brincadeira não é uma lembrança do que a criança já vivenciou, mas uma reelaboração criativa de suas experiências. Existe uma lógica estabelecida entre a área da escola e o tempo do recreio em que ocorrem alterações e reconfigurações de perspectivas baseadas não apenas em experiências individuais, mas sim na coletividade e pluralidade.

Logo, o ato de brincar estimula, dentre outras coisas, que os sujeitos empreguem outras significações ao mundo, aos objetos, vínculos socioculturais através da criação e imaginação, o que induz a ação brincante como uma atividade libertadora fomentada pela autoria infantil. Ao serem imersas em uma cultura infantil dinâmica, em muitas situações, as brincadeiras se manifestam em áreas geográficas criadas por elas próprias, onde o conjunto de regras e símbolos necessitam ser partilhados para que os sujeitos possam participar (SANTOS, 2019).

A situação do brincar é um meio de educar a criança, embora precisem ser reservados, os benefícios reais em que a criança pode retirar dela, como socialização, domínio e do diálogo para com o outro, de cultura, exercício da decisão e também invenção, a despeito falta de poder assumi-las diretamente enquanto evidência concreta de situação benéfica dadas as características de individualização, aleatoriedade e incerteza da experiência de brincadeira – que podem variar do questionamento até à conformidade cultural. Nada garante que a inovação e abertura necessariamente terão sempre um papel primordial, bem como valores e conhecimentos relevantes para a vida escolar.

Na obra *Brinquedo e Cultura*, especificamente no item o que diz a brincadeira?, fica explicitado que o brinquedo é um suporte entre tantos possíveis, ou seja, torna-se o verdadeiro sujeito da pesquisa no desenvolvimento infantil, onde a brincadeira merece ser estudada, principalmente pelo fato de o brinquedo caracterizar-se como uma ferramenta importante naquilo que Brougère (2008) revela como na cultura a imagem do brinquedo sintetiza a

representação que uma dada sociedade tem da criança, ou seja, do mundo destinado à criança e que esta deverá construir para si própria.

Diante desse fator, o brinquedo não apenas condiciona a ação da criança, como também, oferta um suporte determinado que acaba ganhando novos significados, especificamente por meio da brincadeira. Para Brougère, a brincadeira pode ser considerada como um modo de interpretação dos significados contidos dentro do brinquedo, sendo a brincadeira, uma atividade livre e que não pode ser delimitada. A brincadeira, neste subcapítulo, é citada como um processo de relações interindividuais, portanto, de cultura, pressupondo uma aprendizagem social, onde a criança aprende a brincar (BROUGÈRE, 2008).

Em vista do supracitado, defende-se, portanto, a possibilidade da presença do(a) pedagogo(a) nos momentos de brincadeira com jogos, afinal ele pode, se atuar de maneira coerente, ser fator primordial para promover interação, planejamento e organização de ambientes que favoreçam situações de brincadeira. Isto é, para que o brincar possa ocorrer, estimulando a interação entre a criança, seus pares e ele próprio em seu dia a dia, defende-se aqui o adulto enquanto um participante da brincadeira facilitando assim situações de vivências (FANTIN, 1996).

Logo, este trabalho parte do interesse em compreender como as práticas específicas de brincadeiras realizadas por professores, podem contribuir nas experiências das crianças na Educação Infantil. Para tanto, foi importante descrever alguns conceitos, como brincadeira e cultura, configurando-se os mesmos fundamentais para analisar o universo lúdico, onde a criança se conecta consigo própria e com os adultos, aceitando a existência dos outros, criando vínculos, compondo conhecimentos, desenvolvendo-se de maneira integral, e ainda, construindo os benefícios que o brincar proporciona ao ensino da criança durante a Educação Infantil.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa. Isto pode ser definido como uma investigação dos aspectos qualitativos de um determinado problema, ou seja, considerando a parte subjetiva do problema e/ou situação. Minayo (1994, p.30-1) menciona que “estimula a construção de instrumentos baseados nas percepções dos atores sociais, tornando-se assim uma fonte eficiente para o estabelecimento de indicadores, índices, variáveis, tipos e hipóteses”.

Após, adotou-se uma abordagem bibliográfica de representação do campo das teorias eminentemente sociais e culturais da brincadeira na Educação Infantil. Fonseca (2002, p.32)

descreve: “é derivado de um levantamento de referências teóricas que foram analisadas e publicadas na forma de livros e revistas eletrônicas, tais como: livros, artigos científicos, páginas web, websites espera”.

No contexto de Stake (2011, p.123) sobre tal abordagem, alguns trabalhos são realizados para “representar o campo ou campos que contêm a questão de pesquisa” Isso porque se trata de uma “tentativa de reunir publicações sobre vários diversos assuntos relacionados aos fenômenos do estudo”

Ainda conforme Stake (2011, p.125), a abordagem configura-se como conceitual, o qual visa “proporcionar uma contribuição maior para enxergar a complexidade de um problema profissional”. Em complemento, há a escolha de conteúdos considerados como mais destacados da área, com maior incidência na política educacional brasileira e na literatura acadêmica.

Neste contexto, foram escolhidas algumas percepções autores importantes tais quais Gilles Brougère que dissertam sobre brincadeiras do ponto de vista eminentemente social e cultura, sobretudo na Educação Infantil. São elas: paradigma da *Pedagogia da Infância* (CANDAL-ROCHA, 2001); a abordagem das escolas de Reggio Emilia (EDWARDS, GANDINI; FORMAN, 2016) e as ideias e proposta pedagógicas de Anna Bondiolli (1998; 2017). Embora, existem abordagens distintas de abordagens eminentemente socioculturais - como é o caso das teorias heurísticas popularizadas no país por Piorski (2016) e Fochi (2018) - ambas foram dissertadas no decorrer do trabalho, uma vez que, são consideradas as mais populares e de maior ressonância no Brasil, isso porque, as três abordagens trazem o contexto das brincadeiras no âmbito educacional e institucional.

Sob tal ponto a visão de Gilles Brougère (1992) foi referência ao diferenciar as visões biológicas (mencionadas por ele como *Darwinistas*) que tratam a brincadeira a partir do etapismo e como determinadas brincadeiras são superiores às demais em abordagens comuns à Psicologia do Desenvolvimento da primeira metade do século XX. Bem como as *teorias românticas* (termo também de Brougère) foram preteridas por conta de uma concepção natural, inata e purista dos momentos lúdicos. Logo, a tentativa deu por se ater aos trabalhos que se referem à brincadeira como algo eminentemente ensinado social e culturalmente (primeira inter e depois intrageracionalmente) e que aborde principalmente sobre brincadeiras no espaço institucional da Educação Infantil – tratando de trabalhos posteriores ao aumento e popularização de tal etapa educacional no Brasil e no exterior.

São as teorias que consideramos mais destacadas na área, pois tem uma incidência na política educacional, conforme destacados nos capítulos no corpo do texto. Não é uma diminuição das ciências médicas, biológicas ou da psicologia do desenvolvimento, mas sim

uma apresentação de outra abordagem interpretativa e discursiva de conteúdo para uma ampliação da visão deles.

Stake (2011, p.126) complementa ainda que alguns livros, autores e movimentos obterão a força estimuladora do estudo, porém todos podem ser ampliados e, em alguns casos, substituídos conforme o desenrolar do estudo. Para tanto, a pesquisa qualitativa raramente é uma obra prima. Ela é “orgânica, e os rebentos de suas revisões de literatura crescem e se projetam demais, e algumas vezes, murcham”.

Aspectos e particularidades dos momentos de brincadeira na Educação infantil

No cenário educacional, as instituições de Educação Infantil transformaram-se em ambientes vibrantes onde as crianças se envolvem ativamente em interações sociais e passam uma parte significativa do seu dia imersas em brincadeiras. Esta mudança levou-nos a refletir sobre o papel crucial dos educadores na facilitação e orientação de experiências lúdicas. É amplamente reconhecido que a brincadeira pode assumir duas formas distintas: brincadeira livre, onde as crianças têm a liberdade de explorar e criar nos seus próprios termos, e brincadeira dirigida, que envolve orientação intencional dos educadores (BROUGÈRE, 2008).

Este sentimento de pertença e aceitação da criança na cultura da sua comunidade é facilitado pela aquisição de conhecimento e compreensão das regras sociais, tornando estes instrumentos cruciais. Na visão de Fortuna (2000, p.10), “brincar é uma forma de compreender e conectar-se com o que nos rodeia, participando ativamente do processo de apreensão da realidade por meio da representação”.

O que as crianças constroem enquanto brincam? Com quais materiais e elementos constroem? Quais são os interesses? Em suas brincadeiras espontâneas exploram materiais, elementos e espaços de maneira potente. “Ao interagir com seus pares nas brincadeiras expressam suas aprendizagens, constroem seus percursos, exploram e compreendem o mundo ao seu redor. Enquanto brincam, testam possibilidades, sensações, limites, são imaginativas e criativas, significando as experiências vividas, constituindo uma experiência comum ao seu tempo, evidenciando seus processos de aprendizagem e desenvolvimento” (OLIVEIRA; GONZAGA, 2022, p.2).

Portanto, podemos concluir que conforme traz Brougère (2002, p. 20), brincar é uma atividade imbricada com significado social, semelhante a outras atividades, e engloba um processo de aprendizagem. Para o autor, o desenvolvimento de uma dimensão lúdica na criança permite-lhe construir a sua própria cultura lúdica, envolvendo-se com o seu ambiente social e

cultural e internalizando experiências mundanas. Assim como a arte, a brincadeira transcende uma mera conexão com a realidade e se estende além de seus limites (BROUGÈRE, 1998).

Desse modo, o ato de brincar não é apenas um processo interno de um indivíduo, mas sim uma atividade socialmente significativa que necessita de aprendizagem, assim como outras atividades (BROUGÈRE, 2008, p. 20). Isto implica que “brincar não se limita ao desenvolvimento pessoal, mas sim a um contexto social mais amplo. Para que a brincadeira aconteça é fundamental que os participantes tenham um entendimento mútuo, que se desenvolve através do ato de brincar”.

Por consequência, a comunicação eficaz torna-se um componente vital. Onde, os participantes nos jogos dependem de uma comunicação compreensível a todos os participantes para estabelecer uma compreensão partilhada das regras e atividades envolvidas no ato. Estas aceitações mútuas permitem que todos se envolvam, mesmo cada um ao seu modo, na ação da brincadeira. É igualmente importante reconhecer que certas atividades são vistas como brincadeiras, enquanto outras podem não ser, de acordo com as intenções e os papéis dos envolvidos.

Nessa dinâmica cultural, a criança participa ativamente das brincadeiras nos espaços institucionais, adquirindo os traços típicos de cada brincadeira em uma comunidade de pares e adultos em relação, compartilhando seu caráter ficcional que lhe permite engajar-se e estabelecer de forma colaborativa regras e caminhos para as ações lúdicas que se desenrolam ao longo da brincadeira (BROUGÈRE, 2008).

Levando em consideração os pontos acima mencionados, a criança, como participante ativo em seu ambiente cultural, *pode* adquirir a capacidade de aplicar essas habilidades e conhecimentos adquiridos em diversos ambientes sociais. Isto inclui brincar de forma independente, com familiares (adultos ou não), ou participar em atividades de grupo com outras crianças fora do contexto familiar, como no ambiente institucional da Educação Infantil (BROUGÈRE, 2008).

Na visão de Coutinho, Moro e Vieira (2019), são necessários melhores entendimentos acerca da qualidade da brincadeira em instituições de Educação Infantil. Afinal, não costuma existir a tarefa constante de se retornar para observar o brincar nas instituições – de forma permitir olhar cada situação como oportunidade para pensar sobre as características das brincadeiras que atravessam tais situações como experiências significativas. Ainda, para as três autoras, caberia ao Pedagogo esse encargo de observação, bem como das discussões e intervenções em tais situações.

Ainda, no que concerne à qualidade das brincadeiras, Moro *et al.* (2021) o aperfeiçoamento da atividades lúdicas escolares seja materialmente, como: cobertura de espaços, amplitude do espaço externo em algumas instituições, variedade maior de brinquedos e componentes naturais. Bem como a partir de indicadores claros sobre o brincar, com a finalidade de proporcionar práticas inovadoras, afinal ainda existem alguns profissionais resistentes à inserção do brincar e da ludicidade, com práticas escolares (SANTOS; FERNANDES, 2023).

Sob este contexto, as brincadeiras no âmbito da Educação Infantil não podem ser encaradas somente enquanto meras ferramentas de ensino lúdico dos conhecimentos curriculares ou enquanto simplórias ações brincantes. Ao analisar as relações presentes entre a brincadeira infantil e o espaço onde acontecem, descortina-se um apanhado que envolve características espaciais, culturais e temporais (SANTOS; FERNANDES, 2023).

Brincadeira na Pedagogia da Infância

A terminologia Pedagogia da Infância foi desenvolvida a partir do reconhecimento do nascimento de um campo ou subcampo da educação que tratava de uma instância específica da educação, diferente daquelas que o processo de escolarização tradicional, mas não só. O acúmulo desses estudos também mostra um sinal singular, ou seja, focar na infância e no processo educativo para a infância, de forma diferente da teoria educacional tradicional, ou seja, questionar criticamente o que consolidou o liberalismo do século XX (CANDAL-ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016).

Candal-Rocha (1999) apontou ainda a importante diferença entre a educação infantil e as etapas iniciais do ensino fundamental a partir da construção do conceito de pedagogia da infância, apontando que existem diferenças significativas entre essas etapas devido às diferentes funções sociais. Portanto, embora as escolas tomem os alunos como corpo principal e tenham como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas do conhecimento por meio das salas de aula, as creches e da educação pré-escolar, as crianças são o corpo principal e as relações educativas são delineadas no contexto da vida coletiva, visando uma *educação integral* da criança em diferentes aspectos da sua constituição individual, social e coletiva.

Nesse sentido, a pedagogia infância tem sido entendida como o “divisor de águas” entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental desde o seu surgimento. Esta distinção foi considerada crucial para delinear a natureza do ensino em creches e pré-escolas em nosso país. Com base nos pressupostos acima, Candal-Rocha (1999, p. 62) enfatiza que o objeto da

pedagogia da infância são “as próprias crianças e seu processo de formação como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, sua inteligência, criatividade, estética, expressividade e emoção”.

Tal paradigma igualmente questiona a predominância do conhecimento psicológico como referência para o desenho de intervenções educativas para crianças e a imposição de personalistas (próximos aos costumes da vida privada) na orientação da educação de crianças pequenas (Candal-Rocha, 1999).

É necessário discutir ainda que a *Pedagogia da Infância* tem como objeto de preocupação. Nesse sentido, a autora cita que “a própria criança e seus processos de constituição como seres humanos em vários cenários sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais”. Desse modo, no viés da *Pedagogia da Infância*, defende-se: “a compreensão da criança como sujeito de direitos, a definição de indicativos pedagógicos que favoreçam às crianças e a experiência da infância” (CANDAL-ROCHA, 2001, p.31).

Oliveira-Formosinho (2004, p.29) também expõe um conceito de *Pedagogia da Infância* enquanto paradigma, como um mundo de interações norteadas para projetos colaborativos em um cenário promotor da participação, compreendendo que sujeito e viés unificam-se no âmbito da cultura. Isto é, na discussão do autor, dentro da Pedagogia da Infância, devem ser promovidos, “a escuta e a negociação, que conduzem à diferenciação pedagógica: uma base para desenvolver um fazer e um pensar pedagógico que fogem à fatalidade”.

Bem como a ideia de *Pedagogia Científica* de Maria Montessori (1965), princípio que sustenta a organização de um ambiente adequado e motivador, que proporciona à criança educar os sentidos, despertar a vida intelectual e se preparar para a vida prática. Dessa forma o desenvolvimento dos sentidos é visto como sendo a base para toda educação.

De modo geral, sinaliza-se, dentro de tal marco educativo, perspectivas de atuação lúdica docente que podem nortear educadores e pesquisadores interessados em revisitar inspirações teóricas de autores conceituados. Afinal, não se trata de conservar o passado, mas resgatar esperanças que se cruzam dentro dos princípios e concepções que tem em comum, o respeito e a valorização pelos direitos das crianças como produtoras de culturas e sujeitos capazes de produzir conhecimento e entendimentos.

Alguns pesquisadores como Kramer (2009) e Barbosa (2010, p.1-3), dentre outros, que compõe

a comunidade epistêmica da área, preocupam-se com a reprodução das práticas do Ensino Fundamental na Educação Infantil. Esta preocupação provém de dois fatores: a recente construção de uma Pedagogia da Infância como setor próprio da ação

pedagógica e a constatação de que muitos profissionais, por não se sentirem habilitados para atuar com crianças na faixa etária de até cinco anos, mesmo sendo egressos de cursos de licenciatura em Pedagogia, ainda utilizam práticas desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental como um modelo a ser seguido em sala de aula.

É neste teor que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), aprovadas em 1999 e revisadas em 2009 aparecem enquanto expressão das ideias da *Pedagogia da Infância*. Tal documento “orienta a formulação de políticas, planejamento, desenvolvimento e avaliação da Educação Infantil e informar às famílias das crianças matriculadas, as perspectivas de trabalho” (BRASIL, 2009, p.7).

Essas DCNEI’s evidenciam o modo como as mesmas, propõem orientações específicas para a educação das crianças de até cinco anos de idade (distanciando-se dos debates dos pesquisadores que defendem a escolarização da Educação Infantil). As DCNEI’s foram

desdobradas a partir de cinco princípios educativos para a concretização destas práticas cotidianas na Educação Infantil, que são: diversidade e singularidade, democracia, sustentabilidade e participação, indissociabilidade entre educar e cuidar, ludicidade e brincadeira e estética como experiência individual e coletiva (BRASIL, 2009, s/p).

Ainda em relação ao currículo, as DCNEI’s compreendem que a sua necessidade para a Educação Infantil é temática de controvérsias no Brasil por esta atrelado às demais etapas da Educação Básica (fundamental e médio). Parafraseando Silva e Santos (2012), torna-se evidente que a concepção de currículo traz a criança como centro do planejamento curricular, como sujeito histórico e de direitos que se desenvolve dentro das relações sociais que estabelece com os adultos e entre os pares. Logo, dentre as possibilidades da interação e mediação da cultura, o documento analisado, elucida a importância das brincadeiras.

De modo a tomar parte em projetos educacionais, estabelecidos dentro de princípios como o da democracia, diversidade e participação social, a partir do desenvolvimento de uma ação pedagógica docente crítica acerca das práticas escolarizantes na Educação Infantil, o entendimento de alguns termos educacionais específico da área e o apoio a uma concepção plural de currículo (BARBOSA, 2009).

Tal perspectiva pedagógica, mantém diálogos históricos relevantes como os tecidos por Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2008) acerca do pensador e educador alemão Friedrich Froebel - o fundador do primeiro jardim de infância na Alemanha – de forma a ressaltar o brincar e a atividade lúdica como meios essenciais da criança pequena adquirir conhecimentos relevantes a ela.

Bem como a ideia de *Pedagogia Científica* de Maria Montessori (1965), princípio que sustenta a organização de um ambiente adequado e motivador, que proporciona à criança educar os sentidos, despertar a vida intelectual e se preparar para a vida prática. Dessa forma o desenvolvimento dos sentidos é visto como sendo a base para toda educação.

De modo geral, sinaliza-se, dentro de tal marco educativo, perspectivas de atuação lúdica docente que podem nortear educadores e pesquisadores interessados em revisitar inspirações teóricas de autores conceituados. Afinal, não se trata de conservar o passado, mas resgatar esperanças que se cruzam dentro dos princípios e concepções que tem em comum, o respeito e a valorização pelos direitos das crianças como produtoras de culturas e sujeitos capazes de produzir conhecimento e entendimentos.

Alguns pesquisadores que compõe a comunidade epistêmica da área, preocupam-se com a reprodução das práticas do Ensino Fundamental na Educação Infantil. Esta preocupação provém de dois fatores: a recente construção de uma Pedagogia da Infância como setor próprio da ação pedagógica e a constatação de que muitos profissionais, por não se sentirem habilitados para atuar com crianças na faixa etária de até cinco anos, mesmo sendo egressos de cursos de licenciatura em Pedagogia, ainda utilizam práticas desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental como um modelo a ser seguido em sala de aula (KRAMER, 2009; BARBOSA, 2010).

É neste teor que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), aprovadas em 1999 e revisadas em 2009 aparecem enquanto expressão das ideias da *Pedagogia da Infância*. Tal documento orienta a formulação de políticas, planejamento, desenvolvimento e avaliação da Educação Infantil e informar às famílias das crianças matriculadas, as perspectivas de trabalho (BRASIL, 2009).

Tais perspectivas aparecem em consonância com Bomtempo (2000), que trata o brincar na infância, como uma ferramenta valiosa para a aprendizagem das crianças, mas também para o seu desenvolvimento global. Compreender os brinquedos e brincadeiras que cativam nossos filhos é essencial para conhecê-los verdadeiramente. Para a autora, brincar é uma atividade prazerosa e separada da necessidade de sobrevivência, enquanto a simulação envolve a mistura de realidades, onde uma coisa é colocada diante de outra para protegê-la, ocultá-la ou transformá-la.

Neste contexto, o brincar desperta lembranças e redescobertas da criança com sua infância, raízes e o desenvolvimento no âmbito escolar e social. Isso ocorre por conta dos benefícios intrínsecos à atividade em si. Todavia, as crianças e os adultos compartilham atividades relativamente simples, tendo à disposição o tempo e o espaço físico para estabelecer

relações em comum. Em todas as fases da infância, encontram-se preservados, valores, memórias, brinquedos e jogos significativos, que permanecem enraizados até a idade adulta (BROETTO; PASINI, 2022).

Ao olhar de uma perspectiva diferente, brincar é uma atividade que prioriza o prazer em detrimento do estresse, promovendo um estado de relaxamento que facilita a geração de novos conceitos e um processo criativo que integra elementos e mecanismos conscientes e inconscientes. Isto é, o processo de desenvolvimento humano envolve assumir riscos psicológicos e abraçar a inovação, o que requer crença e confiança em si mesmo e no grupo (BUSS-SIMÃO *et al.*, 2014).

Essa mentalidade permitiria que os indivíduos enfrentem o medo do desconhecido com resiliência e até entusiasmo. Desde o momento do nascimento, as crianças estão imersas num contexto social que molda os seus comportamentos e é inseparável das suas experiências culturais. No mundo infantil, o conceito de inexistência não existe. Por esse motivo, a brincadeira serve como uma forma natural de humor e funciona como meio de estabelecer conexões entre os indivíduos (BROUGÈRE, 1998).

É através destas interações interpessoais que a cultura é formada, e é neste contexto cultural que as crianças brincam. Onde, favorece que seu personagem se desenvolva e se forme. A criança possui a capacidade de transformar ambos os objetos, simbolicamente, e construir linguagem especificamente lúdica. Por consequência, a criança é um indivíduo que evolui e gera cultura, não só, um indivíduo que se envolve em contemplação cuidadosa, mas imersa dentro deste ato de criação das brincadeiras e participando de forma positiva, conectada (FERREIRA, 2011).

Para Kramer (2020), em uma entrevista concedida sobre a inserção das brincadeiras na infância, ela destaca que o estar com os outros e do estabelecimento de vínculos é iluminada nesta contemplação. É através das lentes dos estudos da infância que ganhamos uma nova perspectiva, percebendo que, desde a infância, as crianças se envolvem com os outros como sujeitos de compreensão, superando pressupostos anteriores.

A criança deve ser considerada como um ser de criatividade e conexão constante, possui a capacidade inata de se adaptar aos limites da sociedade. Em relação ao conceito de criação das brincadeiras, há uma exploração do brincar como fenômeno cultural. Esta perspectiva revela que as crianças possuem a capacidade de participar em brincadeiras, não apenas como indivíduos que utilizam a linguagem, mas como indivíduos que podem representar, manipular, transformar e redefinir ideias e conceitos existentes (KRAMER, 2020).

Neste viés, busca-se vínculos e interações, afinal a brincadeira da criança é uma manifestação do seu direito inerente, independente do meu reconhecimento. No entanto, é crucial que as instituições proporcionem um espaço e um tempo designados para honrar e facilitar este aspecto essencial do seu desenvolvimento. Porquanto, brincar é uma característica inerente às crianças, pois envolve o ato de transformar e alterar a ordem das coisas e ocorre no contexto do envolvimento com os aspectos físicos, sociais e altamente simbólicos do mundo (BUSS-SIMÃO *et al.*, 2014).

Para Machado (2002), os princípios fundamentais que devem orientar as experiências educacionais para crianças pequenas são as interações, os jogos e a exposição a vários idiomas. Estes são os meios pelos quais as crianças se envolvem com o mundo, se conectam com outras pessoas e adquirem conhecimento. Como sugere o mesmo, a capacidade de interagir, trocar experiências e compartilhar significados é o que permite às crianças adquirirem novos conhecimentos. É crucial que estes princípios sirvam de força orientadora.

Segundo Brougère (2002), a finalidade das brincadeiras na infância, é o de ampliar e variar as atividades das crianças em ambientes sociais e naturais, intensificando assim o seu envolvimento, uma vez que, este mesmo autor sugere que o brincar envolve inerentemente a aprendizagem social. Para o autor, o significado e o propósito do brincar na cultura é um aspecto crucial do nosso desenvolvimento.

Ainda conforme Brougère (2002), mediante a aprendizagem social, as crianças adquirem habilidades sociais valiosas, como respeito, revezamento e compreensão do valor dos objetos. Ao brincarem juntos, eles melhoram sua experiência de socialização. É importante notar que o ato de brincar não é inerentemente inato, pelo menos não nas formas específicas como os humanos o moldaram. A brincadeira não é inata, como inicialmente pode-se pensar. Onde, aprende-se a brincar. Nesta linha de raciocínio, o documento das DCNEI's, a importância da brincadeira se caracteriza como:

[...] uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz (BRASIL, 2009, p.7)

Em continuidade a essa valorização da brincadeira infantil, as DCNEI's, destacam que as instituições devem organizar uma vida diária de situações agradáveis, estimulantes, ampliando, dentre outras possibilidades, a de brincar. Neste documento citado no trabalho de Silva e Santos (2012), cabe discutir que as brincadeiras podem ser compreendidas como um direito às crianças por proporcionarem o seu desenvolvimento integral.

Corroborando com essa afirmação, Oliveira (2000) descreve que, no envolvimento com o grupo, pode-se observar diversas instâncias que giram em torno de brincadeiras com as crianças, principalmente o fascínio por objetos que facilitam a movimentação de caixas de papelão, por exemplo. Surpreendentemente, quando os profissionais ofereceram caixas cheias de brinquedos, a atenção das crianças não é atraída para os brinquedos em si, mas sim para a caixa vazia deixada no chão.

Segundo a pesquisa de Oliveira (2000, p. 26), a brincadeira infantil funciona como uma fusão de fisicalidade e simbolismo, mergulhando-os gradativamente no âmbito histórico e cultural. Dentro deste domínio, existem diretrizes sociais e morais para orientar as crianças no respeito a si mesmas, aos outros e à sua liberdade. É através destas regras que as crianças aprendem o valor da paciência, da empatia e dos desafios inevitáveis que acompanham a navegação nas expectativas da sociedade.

Embora inicialmente possa criar tensão para a criança, este processo acaba por promover uma maior compreensão do significado destas regras. Ao aprender a lidar com a decepção ocasional de desejos não realizados, as crianças desenvolvem uma abordagem mais adaptável e resiliente à vida. Para que uma criança se desenvolva adequadamente, é fundamental que a mãe tenha uma visão realista de suas capacidades e limitações (FERREIRA, 2011).

Do mesmo modo, os professores desempenham um papel vital na facilitação do envolvimento e aprendizagem dos alunos na sala de aula. Embora a mediação seja importante, não deve ser confundida com interferência excessiva que prejudica a capacidade do aluno de realizar determinadas tarefas ou atividades. A brincadeira “é uma maneira surpreendente de aprendizagem, além de promover a integração entre as crianças. Nesta fase, a criança está sempre descobrindo e aprendendo novas coisas, é um ser em criação, o brincar nessa fase é fundamental para desenvolver os aspectos sociocognitivo-cultural” (KRAMER, 2020, p.6).

Apesar das aparências, é fundamental reconhecer que brincar é uma habilidade que deve ser adquirida, como observa Brougère (1998 p. 2) “brincar não é apenas um processo interno de um indivíduo, mas sim uma atividade imbuída de um caráter social específico” e com significado que, como outras atividades, requer aprendizagem”. Reconhecendo a brincadeira como uma forma de aprendizagem, os adultos e os pares desempenham um papel vital na facilitação da brincadeira, participando em atividades partilhadas.

Porquanto, Brougère (2002) complementa que, o professor deve ser o mediador nas brincadeiras, ensinando e apresentando diversas possibilidades de brincadeira, ao mesmo tempo que elas possam demonstrar ações que promovem a ludicidade. Consequentemente, participar de brincadeiras com outras crianças é essencial para a aquisição da capacidade de brincar, e as

instituições de educação infantil funcionam como espaços privilegiados para as crianças se reunirem e participarem de experiências lúdicas.

A brincadeira em Reggio Emilia

Outra inspiração para a *Pedagogia da Infância* e seu trabalho lúdico, tem sido as experiências do método educativo desenvolvimento em Reggio Emilia. A província de Reggio Emilia, situada no norte da Itália, ganhou amplo reconhecimento no campo da educação pela sua abordagem pedagógica inovadora. Durante a era do regime fascista italiano, os educadores progressistas enfrentaram numerosos obstáculos e limitações. No entanto, com o fim da Segunda Guerra Mundial e a queda do fascismo, tanto o Estado, como sua população embarcaram num processo de reorganização, impulsionado por ideais socialistas (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016).

Segundo Malaguzzi (2016), o idealizador e principal ideólogo da abordagem, o objetivo final da experiência de Reggio sempre foi criar um ambiente educacional que promova e fortaleça relacionamentos, notadamente pela importância de desenvolver formas de vínculo, interação e comunicação que se alinhem com as capacidades das crianças, reconhecendo ao mesmo tempo os professores e as famílias como indivíduos conhecedores e capazes.

Além disso, a dinâmica convencional da educação é desafiada por esta abordagem, uma vez que perturba a dinâmica de poder tradicional entre o professor conhecedor e o aluno receptivo. Em vez disso, este modelo educativo sugere que os professores também aprendam enquanto ensinam, obtendo uma visão do processo de aprendizagem único de cada criança (ou grupo de crianças) através da escuta ativa, que serve como pedra angular da sua prática pedagógica.

A estrutura pedagógica desenvolvida para a abordagem Reggio Emilia, conforme descrita por Baracho (2011), enfatiza a noção de que a aprendizagem é resultado do envolvimento ativo dos alunos. Desde a sua criação, a abordagem Reggio colocou uma forte ênfase na observação da criança e no reconhecimento da infância como uma ferramenta crucial para a aprendizagem. Esta abordagem envolve a realização de análises e reflexões aprofundadas sobre diversas hipóteses, com os professores baseando o seu conteúdo, postura e ações propostas nessas observações (RINALDI, 2014).

As relações tecidas em ambiente educativo na abordagem Reggio não são vistas apenas como um ambiente estimulante e protetor, mas antes como uma interação dinâmica de forças e

elementos unidos por um objetivo comum enfatizando a importância das relações colaborativas como base de uma abordagem eficaz.

Essa abordagem evidencia as condições essenciais para as relações, as interações e a percepção dos sujeitos envolvidos na educação. Desde o início da experiência de Reggio, a imagem de uma criança com direitos, potencial e competência para ação social tem sido um princípio fundamental.

Logo, o conceito de *Cem Linguagens da Criança*, proposto por Malaguzzi, trata do pressuposto do surgimento de um novo método de atuar pedagogicamente na Educação Infantil, estimulado pela iniciativa público-privada liderada por ele. Malaguzzi disserta que há um conjunto unificado de suposições filosóficas, curriculares e pedagógicas, métodos de organização escolar e delineamento de ambientes com caráter sistemático sobre representação simbólica.

Este enfoque oferta novos meios de pensar sobre a natureza da criança como um aprendiz, sobre a função do professor, sobre a organização e gerenciamento da escola, sobre o desenho e uso de espaços físicos e sobre o planejamento de um currículo que norteie experiências de descobertas conjuntas e solução de problemas de maneira aberta (MALAGUZZI, 2016).

Ele nos permite explorar e compreender o mundo em conexão e colaboração com ele, serve como pedra angular das escolas infantis de Reggio. Esta noção de que as crianças possuem inúmeras línguas constitui a base da Pedagogia da Relação e da Escuta, estabelecendo uma ligação entre teoria e prática. Malaguzzi (1999; 2016) enfatiza a importância de aprender e desaprender junto com as crianças, posicionando-o como um aspecto central do projeto Reggio.

A partir de tal ideia, o educador reconhece que adultos e crianças empregam métodos distintos de aprendizagem e, da mesma forma, aderem a princípios diferentes, traçam estratégias e seguem caminhos diversos. Consequentemente, optar por aprender ao lado das crianças exige uma compreensão profunda das suas perspectivas únicas, que devem informar as ações, relações e propostas desenvolvidas com elas, a fim de honrar o seu potencial, competência, inteligência e abordagens peculiares à aprendizagem e à comunicação.

Conforme afirma Rinaldi (2014), os educadores em Reggio Emilia integraram ideias e conceitos de uma série de disciplinas, incluindo educação, filosofia, arquitetura, ciências, literatura e comunicação visual. Esta abordagem multidisciplinar permite um exame abrangente do seu trabalho e das suas implicações.

Nas palavras de Rinaldi (2016), os educadores muitas vezes se perguntam como podem ajudar as crianças a encontrarem significado em suas ações, encontros e experiências. Esta busca por significado é vital para a nossa existência, pois molda a identidade. A partir do

momento em que entram no mundo, as crianças possuem um desejo e uma capacidade inata de procurar significado nas suas próprias vidas e no mundo que as rodeia.

Frequentemente os ouvimos fazer perguntas como “Por quê?”, “Como?” e “O quê?”, e é crucial que os ouçamos e nos envolvamos com eles. Ouvir serve como um meio de reconhecer as capacidades das crianças e a sua multiplicidade de linguagens através das quais exploram e procuram significado. É um apelo à escuta ativa e ao reconhecimento do direito das crianças a serem ouvidas com todos os seus sentidos.

Este conceito pode ser visto como uma metáfora para a Pedagogia da Relação e da Escuta, que enfatiza a importância de linguagens diversas e ilimitadas (Rinaldi, 2016, p. 235). A importância da sociedade, das instituições de Educação Infantil (ECI) e dos professores no cultivo da comunicação diversificada e das habilidades expressivas de uma criança capaz - lindamente retratada no poema "As Cem Línguas da Criança" – inclusive através da expressão lúdica.

Na abordagem de Reggio Emilia, os professores devem reconhecer a criança como a figura central e observar ativamente e prestar atenção às diversas formas como as crianças se expressam. Isto inclui ouvir atentamente as suas vozes individuais, bem como as suas interações dentro do grupo. Ao envolverem-se nesta escuta atenta, os professores podem compreender melhor os processos em curso num mundo que está em constante evolução e expansão.

Ao colocar a criança na vanguarda da sua educação e proporcionar-lhe orientação, controlo e oportunidades de aprendizagem, este método permite a exploração de novas formas de expressão. A finalidade dessa abordagem está na promoção do conhecimento por meio de interações e colaborações entre escolas e comunidades, necessitando de um processo constante de compreensão, organização e reorganização (SCHNEIDER, 2015).

Como resultado, a performance simbólica ocupa o centro das atenções, criando um ambiente envolvente e educativo onde as crianças têm amplas oportunidades de explorar as suas competências linguísticas através de vários meios artísticos, como a arte, a pintura, a música e a investigação (BARBOSA, 2009).

Ou seja, visualizar as crianças como indivíduos competentes, com quem se pode aprender, realizar pesquisas e se esforçar para compreender e extrair significado das manifestações do mundo na vida cotidiana, alinha-se com a busca de significado, objetivo fundamental que caracteriza o projeto Reggio.

Ademais, para criar um ambiente educacional verdadeiramente colaborativo e voltado a maximização do seu potencial lúdico, é imperativo que as escolhas e decisões levem em consideração o respeito por uma infinidade de ideias e perspectivas que as crianças são capazes

de produzir em suas interações como imperativo para que a tarefa em questão seja abordada da maneira mais apropriada o possível (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016).

Considerando o exposto, em tal abordagem se assume a importância de valorizar a individualidade de cada criança, ao mesmo tempo que promove a cooperação com os outros e com o meio envolvente, reconhecendo a sua importância para o seu crescimento. A aprendizagem ocorre no âmbito do desenvolvimento, ocorrendo tanto em grupos maiores como em subgrupos menores. Este processo envolve uma combinação de brincadeiras não estruturadas, brincadeiras imaginativas e uma mistura de atividades independentes e guiadas (ARAÚJO, 2023).

Através de interações com vários indivíduos e da exposição a diversas perspectivas, a criança fica imersa em uma infinidade de pensamentos, preferências e interesses. Esta troca promove o crescimento e a compreensão da criança sobre si mesma e sobre o mundo que a rodeia, facilitando o seu desenvolvimento e aquisição de conhecimentos (MALAGUZZI, 2016).

É crucial permitir à criança a oportunidade de explorar e descobrir de forma independente, sem a interferência dos adultos. Ao conceder esta liberdade, a criança pode envolver-se na experimentação e na resolução de problemas. A brincadeira heurística serve como uma excelente ilustração da brincadeira não estruturada e instintiva (MALAGUZZI, 2016).

A ênfase principal nesta metodologia é colocada nas crianças e não nas disciplinas que serão ensinadas. A abordagem de Reggio Emilia à educação gira em torno deste princípio. Segundo Araújo (2023, p.50), a infância é caracterizada pela noção de que as crianças possuem um senso inato de curiosidade e criatividade. Durante o recreio, as crianças assumem os papéis principais, envolvendo-se em atividades imaginativas e inventivas que têm um significado significativo para elas.

Conforme Rinaldi (2021), a construção de narrativas lúdicas envolve a incorporação do diálogo e da escuta ativa, que desempenham um papel crucial no desenvolvimento das crianças. Essas interações permitem que as crianças adquiram conhecimento não apenas para seu próprio benefício, mas também para o benefício dos outros e do mundo ao seu redor. Como resultado, forma-se um forte vínculo de confiança entre o educador e a criança, criando uma sensação de segurança no ambiente escolar.

As perspectivas de adultos e crianças divergem quando se trata de perceber o mundo. Diante do mesmo problema, oferecem soluções distintas, ressaltando a importância de promover o intercâmbio entre os dois. Este intercâmbio permite que o seu potencial seja

plenamente realizado e enfatiza o papel fundamental do diálogo. É crucial encarar o diálogo não apenas como uma troca, mas como um processo transformador no qual ambas as partes estão ativamente envolvidas (RINALDI, 2021).

As crianças participam diariamente na educação, formando ligações vitais com educadores que são essenciais para uma experiência estimulante na primeira infância na ausência dos seus cuidadores. Os professores desempenham um papel distinto que vai além do de mãe, terapeuta ou colega; são profissionais que valorizam profundamente tanto os alunos quanto o processo de aprendizagem (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016). É crucial que os educadores observem e ouçam atentamente as crianças, a fim de captar os seus interesses e o que desperta a sua curiosidade. Essa compreensão serve de base para o papel do educador.

Em síntese, a jornada de descoberta do mundo da criança é facilitada pela oferta de espaços que incentivam a investigação e a exploração. Nesse processo, o educador assume o papel de observador, utilizando um olhar sensível para documentar as diversas atividades e experiências dentro da escola. Esta documentação serve para enfatizar o significado de tudo o que acontece no ambiente educacional (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016).

Trabalho empírico lúdico em Anna Bondioli

Inicialmente, cabe falar um pouco sobre quem é a Anna Bondioli. Em entrevista a Catarina Moro e Gizele de Souza (2016) a autora, atualmente na Universidade de Pavia, comenta que sua carreira na área se iniciou através de um curso quadrienal de Filosofia e finalizou-o com uma monografia em Pedagogia sob orientação de Renato Tisato. A monografia, intitulada “Método psicológico-heurístico e lógico-sistemático: as hipóteses de Dewey e Bruner”, aprofundava os conceitos de experiência e pensamento reflexivo propostos pelos dois autores. Na análise do ativismo pedagógico, Bondioli concentrou-se nos pressupostos teóricos subjacentes chamando a atenção para a questão da aquisição de conhecimento de baixo para cima (aprendizagem como investigação). Este discurso subsequente na monografia levou em consideração o cenário sociocultural e político da Itália no início da década de 1970.

No período seguinte à sua formatura, começou a trabalhar junto à Cátedra de Pedagogia da Universidade de Pavia, assumindo a função de “responsável pelas atividades de apoio ao ensino”. Foi nesta atmosfera cultural e política que sua paixão pela pedagogia floresceu. Na Itália, os anos 70 marcaram uma época de mudanças e perturbações significativas no domínio da educação. Havia um forte desejo de revitalização das instituições de ensino, com foco tanto na sua estrutura como nos métodos de ensino.

Durante seu tempo na Universidade de Pavia, observou e apoiou diligentemente iniciativas inovadoras. Ela foi particularmente fundamental na defesa de empreendimentos inovadores. Tinha como objetivo não apenas renovar a escola, mas também promover um diálogo em torno da inovação. Isto está alinhado com um princípio fundamental que enfatiza a importância da realização de pesquisas e do envolvimento na experimentação no contexto educacional (BONDIOLLI, 1998).

Estas ações não foram apenas valiosas cientificamente, mas também imperativas para o desenvolvimento de uma compreensão abrangente das práticas educativas. Na época, conceitos inovadores emergiam na esfera acadêmica. Uma das mais significativas foi a noção de que deveria haver uma conexão contínua entre a teoria educacional e a prática educacional. Esta ideia de um *continuum* entre os dois foi revolucionária (BONDIOLLI; MANTOVANI, 1998).

Na perspectiva da autora, durante sua infância, teve o privilégio de conviver muito tempo com uma figura adulta que estava sempre disposta a brincar com ela. Esse indivíduo era sua avó paterna. Bondioli obtinha boas lembranças, à exemplo, de passar inúmeras tardes de inverno em sua companhia, ocupando-se com brincadeiras e desenhando em seu quarto (MORO; SOUZA, 2016).

Como também se dedicava à arte de contar histórias e mergulhava no reino do faz-de-conta. Minha avó, sempre disposta a participar, assumia diversas funções como “professora”, “médica” ou “negociadora”, a pedido de Bondioli. Eram criados cenários imaginários juntos, onde ela encarnaria plenamente esses personagens e atenderia aos seus desejos (BONDIOLLI, 1998).

À medida que as estações mudavam para primavera e verão, conforme Moro e Souza (2016), Bondioli se aventurava no quintal e juntava a um grupo diversificado de meninos e meninas, formando uma pequena “gangue”. Além de suas brincadeiras imaginativas, que muitas vezes envolviam vaqueiros e indígenas, também participavam de brincadeiras infantis clássicas, como amarelinha, pega-pega, esconde-esconde e afins.

Ainda conforme Moro e Souza (2016), essas atividades lhe permitiram não apenas se divertir, mas também aprender e desenvolver habilidades importantes. Esses jogos foram repletos de entusiasmo e cativação, desafiando a provar o valor de Bondioli, despertando um desejo de vitória e proporcionando informações valiosas sobre as complexidades da dinâmica de grupo, como amizades e rivalidades, inclusão e discriminação, e dinâmica de gênero.

Ao crescer, Bondioli teve o privilégio de ter os meus colegas, incluindo seu irmão mais novo, como uma espécie de ambiente educativo onde pode explorar sua imaginação e expressar o pensamento subjetivo e criativo. Foi dentro desse microcosmo que aprendeu os meandros do

“jogo social”. Seu pai, não era apenas professor, mas também um artista respeitado, compartilharia suas descobertas, incertezas e paixões com sua família (BONDIOLLI, 1998).

Através do exemplo vibrante dado por seu pai, Moro e Souza (2016) destacaram que Bondiolli começou a perceber uma ligação entre o jogo e a arte. Ficou claro para os autores, que as experiências alegres que Bondiolli tivera durante as brincadeiras de sua infância não eram tão diferentes das experiências que seu pai teve enquanto pintava ou desenhava. Essa constatação promoveu um vínculo único entre eles, enraizado na compreensão mútua e na empatia.

Bondiolli acreditava firmemente que estas experiências positivas da infância desempenharam um papel significativo ao permitir-lhe manter uma ligação com o mundo das crianças, mesmo quando adulta. Deu-me mais uma vez a capacidade de ver o mundo através dos olhos inocentes e curiosos de uma criança, despertando sensações adormecidas como medos, entusiasmos e descobertas (MORO; SOUZA, 2016).

Neste contexto, Bondiolli (1998) explica que se deve mergulhar nas obras atemporais da Pedagogia e nas pesquisas mais recentes sobre o desenvolvimento infantil foi semelhante a um reencontro alegre, uma forma de introspecção que lhe permitiu redescobrir o mundo das crianças.

Com base neste contexto, o profissional, independente dos aspectos físicos estruturais, deve estar disponível no contato com a criança a partir da brincadeira, que necessita levar-se em conta os alcances prévios das crianças no contexto de estimular situações potenciais para promover aprendizagem e desenvolvimento.

Diante de tal ideia, fica evidente que a brincadeira, em determinadas circunstâncias, pode ser planejada pelo adulto e ser determinada na perspectiva de facilitar e enriquecer, no âmbito social e cognitivo, vivências lúdicas na criança. Ainda conforme a autora, o pedagogo, independente das condições de estrutura, deve estar sempre disponível para estabelecer o contato com a criança por meio da brincadeira).

Pois, conforme a afirmação da autora, o vínculo que se estabelece entre o adulto e a criança que brincam em conjunto não possui apenas a relação de ofertar à criança um leque de possibilidades lúdicas, uma vez que, diz respeito àquela que poderia brincar sozinha, por exemplo, ou ainda com seus colegas. Permitindo então ao adulto, uma descoberta de características de sua infância (BONDIOLI, 1996).

Isso pode ser observado em uma entrevista que Brougère concedeu ao jornalista Vitor Casimiro (2006) a respeito do fenômeno dos Pokémons e critica o desconhecimento, por parte dos adultos, da cultura infantil, que os leva a visualizar apenas a estrutura comercial, ou seja,

sem analisar o conteúdo. Pois, conforme o autor, embora o produto seja veiculado na mídia, não é meramente comercial e, tão apenas, desprovido de complexidade cultural.

Todavia, ele afirma que os educadores não se dão ao trabalho de observar e acreditam ser apenas um desenho como qualquer outra. Mais o que muitos educadores não sabem é que se torna possível realizar experiências, como: manuais, desenhos artísticos, construção de objetos, criar nomes aos personagens, como também, atividades de leitura e linguagem, explicando um forte interesse das crianças por este universo da leitura, no caso daquelas com pouco mais de idade, entre a faixa etária de 5 e 6 anos (BONDIOLI, 1998).

Bondioli (1998) traz ainda um questionamento muito importante. Como o adulto pode conhecer a criança, compreender suas emoções, sem um efetivo contato com elas? A autora propõe que a redescoberta e a compreensão em reconciliar-se pela brincadeira com a própria infância talvez se torne um aspecto central para ampliar a qualidade de mediação dentro dos jogos infantis.

No seu estudo, Weisberg e Zosh (2018) enfatizam a importância dos jogos guiados na transmissão de conteúdos específicos a crianças que podem não os adquirir naturalmente. Argumentam que as discussões entre professores e pais muitas vezes giram em torno das brincadeiras infantis, frequentemente associando-as à brincadeira livre - um período não estruturado em que as crianças têm a liberdade de selecionar atividades e interagir com vários objetos (brinquedos) ou ações.

A participação nesta forma específica de recreação oferece certas vantagens, incluindo o aumento da concentração das crianças e a liberação do excedente de energia. No entanto, devido à sua falta de estrutura, as brincadeiras não estruturadas podem não ser totalmente vantajosas para as crianças no que diz respeito à aquisição de conhecimentos sobre assuntos específicos (WEISBERG; ZOSH, 2018, p.3).

Luz *et al.*, (2023, p.22) elucida o fato que:

embora, as brincadeiras serem consideradas dirigidas isso não significa que as crianças não serão as protagonistas das brincadeiras, ao contrário, mas o que as diferenciam das livres é que o professor poderá orientar com sutileza as crianças conforme os objetivos dos mesmos com a brincadeira

Nesse sentido, uma das características mais cruciais da brincadeira dirigida “é que as ações das crianças durante a sessão de brincadeiras devem ser escolhidas de forma livre. Essa é a particularidade da brincadeira: que as próprias crianças estejam comandando e possam escolher o que fazer em todos os momentos” (LUZ *et al.*, 2023, p.20).

Em seguida, a produção textual “O adulto como um tutor na promoção do jogo simbólico das crianças”, de Anna Bondioli (2017, p 58) argumenta que o desenvolvimento das habilidades do “jogo não é apenas resultado da maturação, mas também um resultado da intervenção adequada do adulto”. Dessa forma, apresenta sua ideia enquanto crítica do uso das brincadeiras em instituições educacionais.

Na perspectiva de ofertar suporte para o jogo em espaços coletivos educacionais, o texto apresenta um formato que indica a forma do adulto em interagir e brincar com as crianças, no intuito de proporcionar nelas, competências simbólicas. Para tanto, articula este formato a dois submodelos: andaimes e por tutorial (BONDIOLI, 2017).

No que diz respeito ao recrutamento, a brincadeira é uma atividade espontânea e automotivada. Portanto, a primeira função do modelo deve ser constituída a partir de um formato negativo, como algo que o tutor não deve, ou seja, introduzir a atividade lúdica e depois interrompê-la, principalmente pelo fator espontaneidade (BONDIOLI, 2017).

Sobre a marcação de características críticas, Bondioli (2017, p.63) descreve que:

os atos do tutor devem estar em concordância com os conteúdos de brincadeiras infantis e bem adaptadas aos significativos afetivos expresso pelo conteúdo. Dessa forma, não se deve interromper a espontaneidade do brincar da criança, uma vez que, o conteúdo e o brincar devem ser uma continuidade para que ela se sinta apoiada dentro do que está fazendo, ou seja, recriar, usar e montar o faz de conta com mais propriedade.

Dessa forma, ao invés de tentar direcionar esta atividade não estruturada, o tutor deve ajudar as crianças a desenvolverem suas próprias ideias sobre o jogo, integrando-as. Com base nisto, o tutor tem um papel maiêutico, devendo se aproximar do jogo com a atitude de curiosidade e de incerteza, sendo o mesmo ciente de que não tem o direito de decidir *a priori*, o conteúdo, as funções e o curso de atividade simbólica (BONDIOLI, 2017).

Sobre a redução de graus de liberdade, Bondioli (2017) descreve que requer do tutor, empreender negociações mais difíceis, com criação e a manutenção de um quadro de jogo compartilhada, desenvolvimento de narrativas e a consideração de novas ideias que podem expandir e enriquecer o trajeto da brincadeira, favorecendo que os jogadores menos experientes possam participar.

A autora ainda ressalta que “crianças de 02 a 03 anos de idade raramente são capazes de cooperar no desenvolvimento de uma situação de ficção compartilhada” (BONDIOLI, 2017, p. 70). Como resultado, a atividade lúdica compartilhada não costuma se desenvolver. Posteriormente, a demonstração ou ação por modelo, uma forma de apresentar às crianças, uma ampla gama de atividades lúdicas, como meios de realizar substituições simbólicas, como

comunicar sobre a brincadeira e cooperar com os colegas na realização de *scripts* de brincadeira compartilhada.

Em outra abordagem, Bondioli (1996) traz que no modelo de andaimes, há o fornecimento de descrição das funções desempenhadas pelo adulto em consideração aos principais aspectos do jogo simbólico, como a espontaneidade, a não literalidade, a divergência, o como se fosse, e sua qualidade afetiva.

Todavia, precisa-se também indicar a forma como as competências simbólicas e o controle de um tutor de crianças incide “na eficácia de sua intervenção”. Para realizar isso, requer “a identificação de habilidades sobre o jogo simbólico, que devem ser promovidas com base em um modelo de desenvolvimento” (BONDIOLI, 2017, 76)., como também, a determinação de como combinar com a capacidade simbólica existente nas crianças e com o que elas precisam aprender (BONDIOLI, 1996).

Considerações finais

Para Anna Bondioli e Gilles Brougère, no âmbito dos modelos complementares, o foco principal do educador deve estar nas crianças. Isso implica dedicar uma parte significativa do tempo a tais vontades, como preparar o ambiente e selecionar companheiros de brincadeira que podem aproveitar aqueles momentos. Além disso, é fundamental que o adulto assuma o papel de proporcionar segurança, observando atentamente, avaliando as situações, antecipando respostas e intervindo em conformidade.

Logo, a quebra dos paradigmas educacionais convencionais é um aspecto notável da escola dos modelos mencionados nesta pesquisa. Isso porque desafia a dinâmica tradicional entre o professor, que possui o conhecimento, e o aluno, que o recebe por meio de uma brincadeira que pretende-se educadora, pedagogizante e, por vezes, moralizante. Nesta abordagem educacional, o professor é incentivado a aprender enquanto brinca, obtendo uma visão do processo de aprendizagem único da criança através da observação e participação dentro das particularidades apresentadas – notadamente não retirando o protagonismo da criança e trazendo complexidades que a criança não traria por si própria.

Diante deste contexto, o projeto educativo de Reggio Emilia, da Pedagogia da Infância e das proposições de Ana Bondioli centram-se na promoção de relacionamentos e no incentivo à participação ativa, o que leva a um constante estado de modificação das condições brincantes. Isto é conseguido através de uma rede de comunicação que liga crianças, seus pares e

professores e pais, resultando numa abordagem reflexiva, reimaginada e reconstruída do seu trabalho.

A responsabilidade recai sobre o professor de avaliar cuidadosamente as preferências de cada aluno e selecionar formas de brincar propícias, seja uma atividade individual ou coletiva, com os resultados atribuídos exclusivamente à criança participante ou alcançados coletivamente pelo grupo, porém sempre com foco no processo e não no resultado final. Para promover a construção da coletividade e o crescimento individual, o professor deve observar atentamente a dinâmica da sala de aula e as características únicas de cada aluno e efetivamente planejar e incorporar a brincadeira à rotina diária.

Dado que as crianças dedicam uma parte significativa do seu dia à instituição educativa, tudo o que ocorre neste ambiente tem imensa importância nas suas vidas. Portanto, garantir confiança, familiaridade, conforto e domínio das crianças dos alunos durante atividades de brincadeira é de extrema importância para garantir sua capacidade de aproveitar da melhor forma tais processos. Isto pode ser alcançado através da promoção de um ambiente que incentive atividades ao ar livre, jogos e entretenimento.

Tal ambiente não só estimula a sua imaginação e capacidades organizacionais, mas também promove a sua saúde geral. Vários discursos, incluindo perspectivas psicológicas e médicas, destacam a importância da brincadeira no desenvolvimento de habilidades cruciais como atenção, imitação, memória e imaginação nas crianças. Além disso, através da interação e da exploração de regras e papéis sociais, as crianças também melhoram as suas capacidades de socialização.

No âmbito da Educação Infantil, a ludicidade ocupa o centro das atenções, dando às crianças a liberdade de navegar e estruturar suas próprias experiências. Simultaneamente, ao incorporar a ludicidade como ferramenta facilitadora do ensino e da aprendizagem, torna-se evidente que as dinâmicas podem servir como uma abordagem dinâmica e divertida – e em alguns casos até física ou mental -, permitindo aos alunos exercitar a criatividade, a imaginação e as habilidades de representação, com a possibilidade (e não a *certeza*) de transformar o processo de aprendizagem em um laboratório estimulante e interativo.

Assim sendo, em caráter educacional e das instituições, a abordagem pedagógica dos estabelecimentos de Educação Infantil deve procurar garantir que as crianças tenham acesso a oportunidades de aquisição, expansão e integração de conhecimentos e aprendizagem de diversas linguagens. Além disso, estas instituições devem defender os direitos das crianças à proteção, saúde, liberdade, confiança, respeito, dignidade, socialização e interação com os seus pares através da participação em brincadeiras no âmbito escolar.

Referências

ARAÚJO, Vanessa Freitas de. **A prática pedagógica e as concepções de ensino e aprendizagem**. Ponta Grossa- PR: Atena, 2023.

BARACHO, Nayara Vicari de Paiva. **A documentação na abordagem de Reggio Emília para a Educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. p. 01-03.

_____. **Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para reflexão sobre as orientações curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

BOMTEMPO, Edda. Brinca, fantasiar; criar e aprender. In: OLIVEIRA, Vera B (org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

BONDIOLI, A. A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos e na creche. In: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. (Orgs.). **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. 9ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, pp. 212-227.

_____. O adulto como tutor na promoção do jogo simbólico das crianças. In: Luciane Maria SCHLINDWEIN; LATERMAN, Ilana; PETERS, Leila (Orgs.) **A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola**. NUP. Florianópolis, 2017

_____; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva**. 9 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **Gioco e educazione**. Milano: Franco Angeli, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. **Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília**, 18 de Dezembro de 2009, Seção 1, p.18, 2009.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRANDÃO, Paula Marcella Guergolet; FERNANDES, Geuciane Felipe Guerim. O brincar e suas possibilidades na Educação Infantil: uma revisão sistemática. **Olhar de Professor**, v.24, 2021.

BROETTO, Luís Demétrio; PASINI, Juliana Fatima Serraglio. Brincar e Infância em Região Fronteiriça. **Revista Pleiade**, v. 16, n. 34, p. 75-83, 2022.

BROUGÈRE, Gilles. Lúdico e educação: novas perspectivas. **Linhas Críticas**, Brasília, v.8, n.14, jan/jun. 2002.

_____. **Brinquedo e cultura**. 8 ed. São Paulo: Cortez, p.11-24, 1992.

_____. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

_____. A criança e a cultura lúdica. **Rev Fac Educ**, v.24, n.2, jul. 1998.

BUSS-SIMÃO, Márcia *et al.* Prepara tudo que nós vamos brincar!": organizar espaços, possibilitar brincadeiras e experienciar a docência do estágio na educação infantil. **ZERO A SEIS**, 2014.

CANDAL-ROCHA, Eloisa Acires. A pedagogia e a educação infantil. **Rev Bras Educ**, v.16, abr. 2001.

_____.; LESSA, Juliana Schumacker; BUSS-SIMÃO, Márcia. Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação. **Da investigação às práticas**, v.6, n.1, p.31-49, 2016.

_____. A pesquisa sobre educação infantil: trajetórias e perspectivas. **Perspectivas**, v.17, n.1, p.61-71, 1999.

CASIMIRO, Vitor. O interesse de estudar os Pokémons é para demonstrar que, às vezes, as crianças têm competências extraordinárias para aprender". **Zero a Seis**, v.8, n.14, 2006.

CATÔCO, Fernanda Cecília; SOUZA, Karina de Fátima; XAVIER, Lilian Salvino. **A importância do brincar na Educação Infantil no processo de desenvolvimento e alfabetização**. 25f. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro Universitário Uma Divinópolis, Divinópolis, 2021.

COUTINHO, Ângela Scalabrin; MORO, Catarina; VIEIRA, Daniele Marques. A avaliação da qualidade da brincadeira na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.49, n.174, p.52-74, out/dez. 2019.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila & FORMAN, Georg. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

FANTIN, Mônica. **Jogo, brincadeira e cultura na Educação Infantil**. 1996. 317f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Ilha de Santa Catarina, 1996.

FERREIRA, Zenilda. Tempos e espaços para brincar: o parque como palco e cenário das culturas lúdicas. In: ROCHA, Eloisa A.C.; KRAMER, Sônia (org.) **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas/SP: Papyrus, 2011.

FOCHI, Paulo (org.). **O brincar heurístico na creche**: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018

FONSECA, J.J.S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FORTUNA, T.R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M.L.M. e DALLA ZEN, M. I.H. (org.) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

KRAMER, Sônia. **Subsídios para Diretrizes Curriculares para Educação Básica: Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para Educação Infantil**. Trabalho encomendado pelo MEC/SEB. Diretoria de concepções e orientações curriculares da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Precizamos estar preparados para brincar muito. **Rev Arte de Educar**, v.6, n.2, 2020.

LUZ, Deusilande Muniz Deusdará et al.. As brincadeiras como ferramenta de aprendizagem: desafios e as possibilidades educativas. **Rev Observatório de La Economia Latinoamericana**, Curitiba, v.21, n.12, 2023.

MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002,

MALLAGUZZI, Loris. **De jeito nenhum. Os cem estão lá**. 2016.

_____. **História, ideias e filosofias básicas**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As Cem Linguagens da Criança*; a. abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre; Artmed, 1999.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **O desafio do conhecimento científico**: pesquisa qualitativa em educativa em saúde. 2. ed. São Paulo: Abrasco, 1994.

MONTESORI, Maria Tecla Artemesia. **Pedagogia científica**: a descoberta da criança. Tradução Aury Azélio Brunetti. São Paulo: Editora Flamboyant, 1965.

MORO, Catarina; SOUZA, Gizele de. Para uma análise pedagógica dos contextos educativos – uma entrevista com Anna Bondioli, Monica Ferrari e Donatella Savio da Universidade de Pavia/Itália. **Educar em Revista**, Curitiba, n.60, p.323-332, abr/jun. 2016.

MORO, Catarina *et al.*, A brincadeira na perspectiva da avaliação de contexto na Educação Infantil. **Rev Humanidades e Inovação**, Curitiba, v.8, n.68, 2021.

OLIVEIRA, Vera B. O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. In: OLIVEIRA, Vera B (org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A participação guiada – no coração da pedagogia da infância?. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v.38, n.3, p.145-8, 2004.

_____; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Froebel. In: **Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

OLIVEIRA, Otília Neli de; GONZAGA, Daiene Taís. Brincadeiras de construção no cotidiano da Educação Infantil. **XXX Seminário de Iniciação Científica**, Ijuí, 2022.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos no chão: a natureza, o imaginário e o Brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

RINALDI, Carlina. **Diálogos com Reggio Emília: escutar, investigar e aprender**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. A Pedagogia da escuta: A perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (Orgs.). **As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação** (p. 235-247). Porto Alegre: Penso, 2016.

_____. **Diálogos com Reggio Emília: escutar, investigar e aprender/tradução de Vania Cury**. - 14 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

_____.; PICCININI, Sezione. O centro internacional Loris Malaguzzi. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (Orgs.). **As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação** (p. 349-354). Porto Alegre: Penso, 2016.

SANTOS, Helma Costa dos; FERNANDES, Maria Lúcia Bueno. Sobre os espaços-tempos de brincar na escola: o que nos comunicam os brincantes? **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v.48, 2023.

SANTOS, Helma Costa dos. Um *flash* no receio: o que as crianças nos ensinam por meio de suas brincadeiras. **International Conference on The Geographies**, Brasília, v.6, 2019.

SCHNEIDER, Mariângela Costa. **O Protagonismo Infantil e as Estratégias de Ensino que o favorecem em uma turma da Educação Infantil**. 2015.80.f. Dissertado (Mestrado em Educação) - UNIVATES, Lajeado: 2015.

SILVA, José Ricardo; SANTOS, Larissa Aparecida Trindade dos. **Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão**, Presidente Prudente, v.9, jul/dez. 2012.

SILVA, Marcelo; CARVALHO, Rodrigo. Concepções sobre Currículo na Educação Infantil: ressonâncias da pedagogia da infância em narrativas de professoras. **Currículo Sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 497-514, jul. 2020.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Brincar na educação infantil: uma história que se repete**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

WEISBERG, D.S; ZOSH, J.M. Como as brincadeiras dirigidas promovem a aprendizagem na primeira infância. **Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância**, 2018.