BRANNER GLOBAL CHRISTIAN UNIVERSITY

Religious Postsecondary Institution
2125 Biscayne Blvd, Ste 204 #26392 • Miami,
Florida 33137 • USA Entity ID:M26000008263 •
Tel.: +1 352 729 3591
Accredited by DCIHE — Accreditation No.
70481193

**ÁREA DE EDUCAÇÃO**

# O BRINCAR COMO DIREITO DA CRIANÇA: INTERFACES ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS, FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**TESE PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE:**
**DRA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**APRESENTADO POR:**
**MICHELE BECKER PAZ**

**ORIENTADOR(A):**

**DR.ª TAMILES BRANDÃO SANTOS**

**RIO GRANDE DO SUL- RS, BRASIL, 2026**

**MICHELE BECKER PAZ**

# O BRINCAR COMO DIREITO DA CRIANÇA: INTERFACES ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS, FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese apresentada à Branner Global University, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Ciências da Educação.
Área de concentração: Educação.

**RIO GRANDE DO SUL- RS, BRASIL, 2026**

Religious Postsecondary Institution
2125 Biscayne Blvd, Ste 204 #26392 • Miami, Florida 33137 • USA
Entity ID:M26000008263 • Tel.: +1 352 729 3591
Accredited by DCIHE — Accreditation No. 70481193

## DEDICATÓRIA

Dedico esta tese à minha família, meu maior alicerce e a razão de tantas escolhas ao longo desta caminhada. Ao meu esposo, Cristiano, aos meus filhos, Brenda e Vitor, e à minha amada neta, Valentina, que compreenderam minhas ausências e, muitas vezes, abriram mão de momentos ao meu lado para que eu pudesse viver este sonho.

Nos dias de cansaço, vocês foram meu abrigo; nos momentos de insegurança, foram a força que me fez continuar; e, ao longo de todo esse percurso, foram a luz que iluminou cada passo. Esta conquista não pertence somente a mim, pois foi construída com o amor, a paciência, o apoio e a compreensão de cada um de vocês.

Obrigada por acreditarem em mim, por segurarem a minha mão em todas as etapas deste doutorado e por permanecerem ao meu lado mesmo quando o caminho pareceu difícil. Esta vitória é nossa e representa tudo o que somos capazes de alcançar quando caminhamos unidos pelo amor.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus pais, por todo o amor, cuidado, dedicação e pelos exemplos que sempre orientaram a minha vida. Foram vocês que me ensinaram, desde cedo, a importância da honestidade, da perseverança e da busca constante pelo conhecimento, mostrando-me que a educação é um dos caminhos mais nobres para transformar vidas e contribuir para um mundo melhor.

Cada obstáculo superado ao longo desta caminhada tornou-se mais leve porque carrego comigo os valores, os ensinamentos e a força que recebi de vocês. Mesmo nos momentos mais desafiadores, lembrar de tudo o que me ensinaram fez com que eu encontrasse coragem para continuar e não desistir dos meus objetivos.

Esta conquista também é de vocês, pois representa o resultado de todo o incentivo, das palavras de confiança, dos gestos de amor e dos exemplos que marcaram a minha formação pessoal e profissional. A vocês, minha eterna gratidão, meu amor e meu reconhecimento por serem as raízes que me sustentam e a inspiração que me acompanha em todos os caminhos da vida.

**COMPROMISSO DO AUTOR**

Eu, Michele Becker Paz, declaro que:

**O conteúdo deste documento é um reflexo do meu trabalho pessoal e declaro que ante qualquer notificação de plágio, cópia ou falta à fonte original, sou diretamente responsável legal, econômico e administrativo sem afetar o orientador do trabalho, a Universidade e quantas instituições colaboraram no referido trabalho, assumindo as consequências derivadas de tais práticas.**

Michele Becker Paz

**Assinatura: _____**

## RESUMO

Esta pesquisa analisou as interfaces entre as políticas públicas, a formação docente e as práticas pedagógicas relacionadas à efetivação do brincar como direito da criança na Educação Infantil, com a finalidade de elaborar uma proposta de oficina pedagógica voltada à formação de professores. Desenvolveu-se uma investigação de abordagem qualitativa, natureza aplicada, objetivos exploratórios e descritivos, procedimentos bibliográficos e documentais e delineamento não experimental. O corpus foi constituído por 45 fontes, sendo 14 livros teóricos e metodológicos, um capítulo de livro, 16 artigos científicos, nove legislações, resoluções e documentos nacionais e cinco convenções, relatórios e documentos internacionais. Os materiais foram submetidos à análise de conteúdo temática, envolvendo pré-análise, exploração, codificação, categorização, interpretação e síntese propositiva. Os resultados evidenciaram que o reconhecimento do brincar foi progressivamente ampliado nos marcos normativos, passando a ser compreendido como direito humano, dimensão da liberdade, eixo estruturante do currículo, condição do desenvolvimento integral e estratégia de proteção da infância. Entretanto, identificou-se uma distância entre as garantias presentes nos documentos e determinadas práticas ainda marcadas pela escolarização precoce, pela fragmentação das rotinas, pelo controle excessivo dos adultos e pela valorização de atividades com resultados imediatos. A análise também demonstrou que o brincar favorece, de forma integrada, o desenvolvimento cognitivo, linguístico, corporal, afetivo, social e cultural da criança. Constatou-se que a formação docente é essencial para qualificar o planejamento, a mediação, os espaços, os tempos, os materiais e a participação infantil. Como resultado, foi elaborada a oficina **"Brincar é direito"**, com carga horária de 12 horas, distribuída em quatro encontros de três horas. A proposta não foi aplicada, mantendo caráter formativo e propositivo. Concluiu-se que a efetivação do direito de brincar exige formação permanente, condições institucionais adequadas e compromisso compartilhado entre poder público, sistemas de ensino, profissionais, famílias e sociedade.



**Palavras-chave:** Brincar. Educação Infantil. Políticas públicas. Formação docente. Práticas pedagógicas.

## ABSTRACT

This study analyzed the connections between public policies, teacher education, and pedagogical practices related to ensuring play as a children's right in Early Childhood Education, with the purpose of developing a pedagogical workshop proposal for teacher education. A qualitative, applied, exploratory, and descriptive study was conducted through bibliographic and documentary procedures and a non-experimental design. The corpus consisted of 45 sources: 14 theoretical and methodological books, one book chapter, 16 scientific articles, nine national laws, resolutions, and official documents, and five international conventions, reports, and documents. The materials were examined through thematic content analysis, involving pre-analysis, exploration, coding, categorization, interpretation, and a propositional synthesis. The results showed that the recognition of play has been progressively expanded in legal and educational frameworks, becoming understood as a human right, a dimension of freedom, a structuring axis of the curriculum, a condition for children's holistic development, and a strategy for childhood protection. However, a gap was identified between the rights established in official documents and certain practices still characterized by early schooling, fragmented routines, excessive adult control, and an emphasis on activities that produce immediate results. The analysis also demonstrated that play contributes, in an integrated manner, to children's cognitive, linguistic, physical, emotional, social, and cultural development. Teacher education was found to be essential for improving planning, mediation, environments, time organization, materials, and children's participation. As a result, the **"Play is a Right"** workshop was developed, with a total duration of 12 hours, organized into four three-hour sessions. The workshop was not implemented and therefore remained a formative and propositional product. It was concluded that ensuring the right to play requires continuing teacher education, appropriate institutional conditions, and shared commitment among public authorities, education systems, professionals, families, and society.



**Keywords:** Play. Early Childhood Education. Public policies. Teacher education. Pedagogical practices.

**SUMÁRIO**

**INTRODUÇÃO** ..... **1**

**CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO** ..... **8**

1.1 Infância, criança e Educação Infantil: concepções históricas e contemporâneas . 8

1.2 O brincar e sua importância para o desenvolvimento integral da criança ..... 18

1.3 O brincar como direito fundamental da criança ..... 27

1.4 Políticas públicas e marcos legais relacionados ao direito de brincar ..... 39

1.5 As interações e as brincadeiras nos documentos orientadores da Educação Infantil ..... 51

1.6 Formação docente para a valorização do brincar na Educação Infantil ..... 60

1.7 Práticas pedagógicas lúdicas: planejamento, mediação, espaços, tempos e materiais ..... 70

1.8 Formação continuada e oficinas pedagógicas como possibilidades de fortalecimento das práticas docentes ..... 80

**CAPÍTULO 2: METODOLOGIA** ..... **91**

2.1 Tipo de pesquisa ..... 91

2.2 Abordagem da pesquisa ..... 95

2.3 Corpus ou material de análise ..... 99

2.4 Seleção dos materiais ..... 102

2.5 Procedimentos de análise dos dados ..... 107

2.6 Considerações éticas ..... 111

**CAPÍTULO 3: RESULTADOS E DISCUSSÃO** ..... **115**

3.1 O brincar como direito nas políticas públicas e nos documentos orientadores da Educação Infantil ..... 115

3.2 O brincar, o desenvolvimento integral e a organização das práticas pedagógicas ..... 122

3.3 Formação docente: desafios e possibilidades para a valorização do

Religious Postsecondary Institution
2125 Biscayne Blvd, Ste 204 #26392 • Miami, Florida 33137 • USA
Entity ID: M26000008263 • Tel.: +1 352 729 3591
Accredited by DCHE — Accreditation No. 70481193

brincar……..131

3.4 Proposta de oficina pedagógica para a formação de professores da Educação Infantil ..... 141

**CONCLUSÕES ..... 162**

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... 167**

## LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

DCIHE – Delaware Commission on Independent Higher Education

DOI – Digital Object Identifier (Identificador de Objeto Digital)

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico)

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa Oficina pedagógica ..... 143

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Marcos normativos relacionados ao direito de brincar ..... 33
Quadro 2 – Políticas públicas e marcos legais relacionados ao direito de brincar.... 47
Quadro 3 – Dimensões para a organização das práticas pedagógicas lúdicas ..... 77
Quadro 4 – Classificação metodológica da pesquisa ..... 94
Quadro 5 – Caracterização da abordagem qualitativa da pesquisa ..... 98
Quadro 6 – Composição do corpus bibliográfico e documental ..... 101
Quadro 7 – Critérios de inclusão e exclusão dos materiais ..... 105
Quadro 8 – Etapas dos procedimentos de análise ..... 110
Quadro 9 – Princípios e cuidados éticos observados na pesquisa ..... 114
Quadro 10 – Resultados da análise dos marcos relacionados ao direito de brincar ..... 119
Quadro 11 – Contribuições do brincar ao desenvolvimento integral e implicações pedagógicas ..... 128
Quadro 12 – Desafios formativos e possibilidades para a valorização do brincar .. 138
Quadro 13 – Identificação da proposta de oficina pedagógica ..... 144
Quadro 14 – Princípios orientadores da oficina ..... 148
Quadro 15 – Organização geral dos encontros formativos ..... 149
Quadro 16 – Plano de ação a ser construído pelos participantes ..... 156
Quadro 17 – Estratégias de avaliação formativa ..... 157

## INTRODUÇÃO

A infância é um período marcado por descobertas, interações, movimentos, imaginação e diferentes formas de compreender o mundo. Entre as experiências que fazem parte dessa etapa da vida, o brincar ocupa uma posição central, pois possibilita que a criança expresse sentimentos, elabore vivências, estabeleça relações e construa conhecimentos. Brincar não se limita a uma atividade de distração ou ao preenchimento do tempo livre, mas constitui uma linguagem própria da infância, por meio da qual a criança interpreta a realidade e participa ativamente do contexto em que está inserida.

Na Educação Infantil, o brincar assume uma importância ainda maior, uma vez que essa etapa educacional deve respeitar as singularidades da criança e favorecer seu desenvolvimento integral. As brincadeiras permitem explorar objetos, espaços, relações, regras, possibilidades corporais e diferentes maneiras de agir e pensar. Por meio delas, a criança aprende a conviver, negociar, imaginar, criar soluções e compreender o outro, construindo experiências que envolvem dimensões cognitivas, afetivas, sociais, culturais e motoras.

A compreensão da criança como sujeito histórico, social e de direitos representou um avanço importante nas políticas públicas destinadas à infância. Essa mudança contribuiu para superar visões que tratavam a criança apenas como um ser incompleto, dependente ou em preparação para a vida adulta. Ao ser reconhecida como participante ativa da sociedade, a criança passou a ter garantidos direitos relacionados à proteção, à educação, à convivência, à participação e ao brincar.

Nesse contexto, o brincar foi reconhecido nos documentos legais e educacionais como um direito fundamental da criança e como um dos principais elementos das práticas pedagógicas na Educação Infantil. As políticas públicas brasileiras passaram a orientar que o trabalho desenvolvido nas instituições infantis fosse organizado a partir das interações e das brincadeiras, respeitando os interesses, as necessidades e as formas de expressão das crianças. Esse reconhecimento normativo fortaleceu a compreensão de que brincar e aprender não são experiências separadas.

Entretanto, a existência de legislações e orientações oficiais não garante, por si só, que o direito de brincar seja plenamente efetivado no cotidiano das instituições educacionais. Em diferentes contextos, a brincadeira ainda pode ser tratada como

recreação, intervalo ou recompensa após a realização de atividades consideradas mais importantes. Essa compreensão reduz o valor do brincar e contribui para a manutenção de práticas excessivamente escolarizadas, centradas na repetição, na antecipação de conteúdos e na produção de resultados imediatos.

Também foram observadas concepções nas quais a brincadeira era aceita somente quando conduzida pelo adulto ou associada diretamente a algum conteúdo curricular. Embora a mediação docente seja necessária, o controle excessivo pode diminuir a autonomia, a espontaneidade e a criatividade infantil. A criança precisa encontrar, na instituição educacional, oportunidades para escolher, imaginar, experimentar, criar narrativas, modificar regras e construir suas próprias formas de participação.

A garantia do brincar como direito depende, portanto, da maneira como a infância, a criança e a aprendizagem são compreendidas pelos profissionais e pelas instituições. Essas concepções interferem na organização dos tempos, dos espaços, dos materiais e das experiências pedagógicas. Quando a criança é reconhecida como protagonista de seu processo de desenvolvimento, a prática educativa tende a valorizar a curiosidade, a escuta, a participação e a liberdade de expressão.

Por outro lado, quando prevalece uma visão preparatória da Educação Infantil, o brincar pode perder espaço para atividades voltadas à antecipação do Ensino Fundamental. Nesse modelo, a rotina passa a ser organizada com base em fichas, exercícios repetitivos, cópias e tarefas pouco relacionadas às formas próprias de aprendizagem da criança. Essa antecipação desconsidera que a Educação Infantil possui objetivos, princípios e práticas específicos, não devendo ser entendida apenas como preparação para a etapa seguinte.

Diante dessa realidade, a formação docente apresentou-se como uma dimensão essencial para a efetivação do brincar nas práticas pedagógicas. A atuação na Educação Infantil exige conhecimentos relacionados ao desenvolvimento infantil, às culturas da infância, às linguagens, às interações e às possibilidades educativas da brincadeira. O professor precisa compreender que sua prática não consiste apenas em oferecer brinquedos, mas em criar condições para que as crianças possam explorar, interagir e atribuir sentidos às experiências vivenciadas.

A mediação docente mostrou-se igualmente importante para a qualidade das experiências lúdicas. O professor da Educação Infantil precisa observar as crianças, reconhecer seus interesses, organizar ambientes acolhedores e disponibilizar

materiais diversificados. Sua intervenção deve contribuir para ampliar as experiências, sem retirar das crianças a possibilidade de fazer escolhas, construir hipóteses e conduzir parte das próprias brincadeiras.

Apesar de sua relevância, a formação inicial nem sempre oferece aprofundamento suficiente sobre o brincar e suas relações com o desenvolvimento infantil. Além disso, a formação continuada pode ocorrer de maneira pontual, distante das necessidades reais dos profissionais e sem espaço adequado para a reflexão coletiva. Como consequência, alguns professores demonstram dificuldades para justificar pedagogicamente a brincadeira, incorporá-la ao planejamento ou reconhecer as aprendizagens construídas durante as experiências lúdicas.

A escolha do tema justificou-se pela necessidade de compreender os distanciamentos e as aproximações existentes entre as políticas públicas, a formação docente e as práticas pedagógicas voltadas ao brincar na Educação Infantil. Embora o direito de brincar esteja assegurado em documentos nacionais e internacionais, sua efetivação depende de condições concretas, de decisões institucionais e da atuação consciente dos profissionais responsáveis pelo trabalho educativo.

A relevância social da pesquisa esteve relacionada à defesa de uma infância vivida com dignidade, participação, liberdade e oportunidades de desenvolvimento. Em uma sociedade marcada pela aceleração das rotinas, pelo uso crescente de recursos tecnológicos e pela redução dos espaços de convivência, reafirmar o brincar como direito tornou-se ainda mais necessário. A criança precisa ter tempo e espaço para movimentar-se, imaginar, criar, conviver e experimentar o mundo de forma significativa.

No campo educacional, a pesquisa contribuiu para fortalecer a compreensão de que a brincadeira não deve ocupar uma posição secundária no planejamento pedagógico. Ao contrário, precisa integrar o cotidiano das instituições de Educação Infantil como experiência essencial à formação da criança. Essa compreensão não diminui a responsabilidade pedagógica do professor, mas amplia seu papel como observador, mediador e organizador de situações que favoreçam aprendizagens significativas.

A investigação também apresentou relevância acadêmica, pois reuniu diferentes contribuições teóricas, legais e documentais relacionadas ao direito de brincar. A análise permitiu aproximar os debates sobre políticas públicas das reflexões acerca da formação docente e das práticas pedagógicas. Essa articulação favoreceu

uma visão mais ampla do tema, evitando que o brincar fosse discutido de maneira isolada ou desvinculada das condições que influenciam sua concretização.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de abordagem qualitativa, com procedimentos bibliográficos e documentais. Foram analisadas produções acadêmicas, legislações, diretrizes e documentos educacionais relacionados à infância, ao brincar, à formação docente e às práticas pedagógicas na Educação Infantil. A seleção e a análise desses materiais possibilitaram identificar concepções, orientações, desafios e possibilidades relacionados à garantia do brincar como direito da criança.

**Problema**

Embora o brincar seja reconhecido pela legislação educacional brasileira como um direito fundamental da criança e como um dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil, ainda existem distanciamentos entre aquilo que está previsto nas políticas públicas e sua compreensão no contexto educacional. Em determinadas concepções e práticas, o brincar pode ser tratado apenas como recreação, passatempo ou atividade complementar, deixando de ser compreendido como experiência essencial ao desenvolvimento, à aprendizagem, à expressão e à participação infantil.

Essa realidade evidencia a necessidade de analisar de que maneira os documentos normativos e as produções acadêmicas abordam o brincar como direito da criança, especialmente em sua relação com a formação dos professores e com a organização das práticas pedagógicas. Também se torna importante compreender quais conhecimentos precisam ser fortalecidos nos processos formativos para que os docentes consigam planejar experiências lúdicas intencionais, respeitando as particularidades, os interesses e o protagonismo das crianças.

Diante desse contexto, define-se como problema central da pesquisa:

Como as políticas públicas e as produções acadêmicas abordam o brincar como direito da criança e quais contribuições oferecem à formação docente e às práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil?

**Perguntas de investigação**

1. Como o brincar é reconhecido e caracterizado nas políticas públicas e nos documentos normativos voltados à Educação Infantil?
2. Quais concepções teóricas sobre criança, infância, aprendizagem e brincadeira são apresentadas pela produção acadêmica da área?
3. De que maneira a formação docente pode contribuir para a efetivação do brincar como direito da criança nas instituições de Educação Infantil?
4. Quais desafios e possibilidades são apontados pela literatura para a inserção do brincar nas práticas pedagógicas da Educação Infantil?
5. Quais princípios, conteúdos e estratégias podem fundamentar uma proposta de oficina pedagógica destinada à formação de professores da Educação Infantil?

**Objetivo geral**

Analisar as interfaces entre as políticas públicas, a formação docente e as práticas pedagógicas relacionadas à efetivação do brincar como direito da criança na Educação Infantil, com a finalidade de elaborar uma proposta de oficina pedagógica voltada à formação de professores.

**Objetivos específicos**

- Identificar como o brincar é reconhecido e orientado nas políticas públicas, legislações e documentos normativos destinados à Educação Infantil.
- Discutir as principais concepções teóricas relacionadas à criança, à infância, ao brincar, ao desenvolvimento e à aprendizagem infantil.
- Analisar as contribuições da formação docente para o reconhecimento e a garantia do brincar como direito da criança no cotidiano das instituições de Educação Infantil.
- Examinar os desafios e as possibilidades relacionados à organização de práticas pedagógicas que valorizem a brincadeira, a participação e o protagonismo infantil.

- Elaborar uma proposta de oficina pedagógica de formação docente que ofereça fundamentos teóricos e orientações práticas para a valorização do brincar na Educação Infantil.

Para alcançar os objetivos propostos e manter uma sequência coerente entre fundamentação, percurso metodológico, análise e contribuição formativa, a pesquisa foi organizada em três capítulos, além da introdução, das conclusões e recomendações. Essa estrutura permitiu desenvolver o tema de maneira progressiva, iniciando pelas bases conceituais e legais, avançando para os procedimentos adotados e, posteriormente, apresentando os resultados obtidos a partir da análise bibliográfica e documental.

O primeiro capítulo apresentou o marco teórico da investigação e foi dividido em oito tópicos. Inicialmente, foram discutidas as concepções históricas e contemporâneas de infância, criança e Educação Infantil. Em seguida, abordou-se a importância do brincar para o desenvolvimento integral, seu reconhecimento como direito fundamental e os principais marcos legais e políticas públicas relacionados ao tema. O capítulo também examinou as interações e as brincadeiras nos documentos orientadores, a formação docente, a organização das práticas pedagógicas lúdicas e as contribuições da formação continuada e das oficinas pedagógicas para o fortalecimento do trabalho desenvolvido com as crianças.

O segundo capítulo descreveu o percurso metodológico adotado. Foram apresentados o tipo e a abordagem da pesquisa, a constituição do corpus bibliográfico e documental, os critérios utilizados na seleção dos materiais, os procedimentos empregados na análise dos dados e os cuidados éticos observados durante todo o processo. Essa organização tornou possível compreender com clareza como as fontes foram reunidas, examinadas e interpretadas, mantendo-se a coerência entre o problema, os objetivos e os resultados alcançados. O terceiro capítulo reuniu os resultados e a discussão, organizados em quatro eixos temáticos. O primeiro analisou o reconhecimento do brincar nas políticas públicas e nos documentos orientadores da Educação Infantil. O segundo discutiu suas contribuições para o desenvolvimento integral e para a organização das práticas pedagógicas. O terceiro examinou os desafios e as possibilidades da formação docente para a valorização das experiências

lúdicas. Por fim, o quarto apresentou a proposta de oficina pedagógica destinada à formação de professores da Educação Infantil, construída como produto da análise realizada e estruturada com tema, justificativa, objetivos, etapas, conteúdos, recursos e formas de avaliação.

Nas conclusões foram retomados o problema de investigação, o objetivo geral e os objetivos específicos, destacando-se os principais achados, as contribuições da pesquisa e suas limitações. Também foram apresentadas recomendações dirigidas aos professores, às equipes gestoras, às redes de ensino e a futuras investigações, reafirmando que a garantia do brincar exige formação profissional, condições institucionais adequadas e compromisso coletivo com os direitos e com a dignidade da infância.

# CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

Este capítulo apresenta os fundamentos teóricos que sustentam a pesquisa, reunindo discussões sobre as concepções históricas e contemporâneas de infância, criança e Educação Infantil, bem como sobre a importância do brincar para o desenvolvimento integral e sua consolidação como direito fundamental.

Ao longo dos tópicos, são examinadas as políticas públicas, os marcos legais e os documentos orientadores que reconhecem as interações e as brincadeiras como eixos das práticas pedagógicas, além das contribuições da formação docente para a construção de experiências mais participativas, inclusivas e coerentes com as particularidades infantis.

Também são abordados o planejamento, a mediação, os espaços, os tempos e os materiais que integram as práticas lúdicas, finalizando com uma reflexão sobre a formação continuada e as oficinas pedagógicas como possibilidades de fortalecimento do trabalho realizado pelos professores da Educação Infantil.

## 1.1 Infância, criança e Educação Infantil: concepções históricas e contemporâneas

Compreender a infância pressupõe afastar-se da ideia de que ela representa somente uma etapa natural, determinada pela idade e pelas mudanças biológicas. As maneiras de perceber, educar e proteger as crianças foram construídas ao longo do tempo e sofreram influência das condições sociais, culturais, econômicas e políticas de cada sociedade. Desse modo, a infância não pode ser analisada como uma experiência imutável, pois seus significados se transformam conforme mudam as relações familiares, as instituições educacionais e o reconhecimento dos direitos infantis.

A criança também não deve ser reduzida à imagem de um ser incompleto que precisa aguardar a vida adulta para ocupar um lugar significativo na sociedade. Ela participa do presente, interpreta acontecimentos, estabelece vínculos, manifesta desejos e constrói conhecimentos nas relações que vivencia. Reconhecer essa condição significa considerar suas formas próprias de sentir, comunicar-se, brincar, imaginar e compreender o mundo, sem submetê-las constantemente aos padrões e às expectativas dos adultos.

Ariès (1981) ofereceu uma contribuição importante para a compreensão histórica da infância ao demonstrar que o sentimento de particularidade infantil não esteve presente da mesma forma em todos os períodos. Em determinadas sociedades europeias da Idade Média, a criança, após superar os anos iniciais de maior dependência, passava a compartilhar ambientes, vestimentas, jogos e atividades com os adultos. A distinção entre o universo infantil e a vida adulta era menos evidente do que aquela construída nos séculos posteriores.

A interpretação apresentada por Ariès (1981) não deve ser entendida como uma afirmação de que as famílias antigas desconheciam o afeto por suas crianças. O argumento central encontra-se na inexistência de uma consciência social suficientemente consolidada acerca das características próprias da infância. Havia cuidado e apego, mas ainda não estava plenamente estabelecida a compreensão de que a criança necessitava de tempos, espaços, formas de convivência e processos educativos diferentes daqueles destinados aos adultos. À medida que a organização familiar se modificou e a escolarização se expandiu, a infância passou a receber maior atenção. A família assumiu responsabilidades mais intensas relacionadas à proteção, à saúde e à educação dos filhos, enquanto a escola se tornou um espaço destinado à formação das novas gerações. Esse movimento contribuiu para ampliar o reconhecimento das particularidades infantis, mas também trouxe práticas de vigilância, disciplina e controle que limitaram a liberdade das crianças.

A construção histórica da infância não ocorreu de maneira igual para todos os grupos sociais. As experiências vividas pelas crianças sempre estiveram atravessadas pelas condições econômicas, pelo território, pela cultura, pelas relações étnico-raciais, pelo gênero e pelas possibilidades de acesso à educação, à saúde, à moradia e ao lazer. Enquanto algumas puderam vivenciar ambientes protegidos e frequentar instituições educativas, outras foram submetidas ao trabalho precoce, à pobreza, ao abandono e a diferentes formas de violência.

Diante dessa diversidade, torna-se mais coerente utilizar a palavra **infâncias**, no plural. Não existe uma única forma de ser criança, pois cada experiência infantil se constitui em meio a contextos concretos de vida. Crianças que vivem em áreas urbanas, rurais, indígenas, quilombolas, ribeirinhas ou em situações de migração constroem conhecimentos e pertencimentos relacionados aos ambientes nos quais estão inseridas. Essa pluralidade precisa ser acolhida pelas políticas públicas e pelas propostas pedagógicas.

Ariès (1981) analisou uma realidade histórica e geográfica específica, razão pela qual suas contribuições não devem ser generalizadas para todas as sociedades. Ainda assim, sua obra permanece relevante por mostrar que a infância possui uma dimensão histórica e que as representações construídas sobre a criança interferem nas formas de educá-la. Quando determinada sociedade modifica sua concepção de infância, também transforma os espaços, as práticas e as responsabilidades destinadas às crianças.

A Sociologia da Infância ampliou esse debate ao reconhecer a criança como participante ativa das relações sociais. Para Corsaro (2011), a socialização não ocorre por meio da simples transmissão dos valores adultos às novas gerações. As crianças observam as situações que vivenciam, interpretam informações, reelaboram experiências e produzem significados compartilhados com seus pares. Elas não apenas recebem a cultura, mas também participam de sua produção.

Corsaro (2011) denomina esse processo de reprodução interpretativa. A expressão demonstra que a criança se apropria criativamente dos conhecimentos presentes em seu meio social e os transforma ao inseri-los em suas brincadeiras, conversas e relações. Ao brincar de família, escola, trabalho ou atendimento médico, por exemplo, ela não realiza uma cópia exata do mundo adulto. Os papéis são reorganizados, as regras são negociadas e novos sentidos surgem durante a interação.

As culturas infantis são construídas especialmente nas relações entre as próprias crianças. Nesses encontros, formam-se modos particulares de falar, brincar, resolver conflitos, criar regras e ocupar os espaços. Tais experiências evidenciam que as crianças possuem capacidade de organização, negociação e criação, mesmo que ainda necessitem da proteção e da mediação dos adultos. A participação infantil não elimina a responsabilidade adulta, mas exige uma presença que escute e respeite suas iniciativas.

Reconhecer a criança como agente social altera profundamente a maneira de organizar o trabalho educacional. Em vez de considerar o professor como o único detentor do conhecimento, passa-se a compreender a Educação Infantil como um espaço de encontros, interações e aprendizagens compartilhadas. O educador mantém sua responsabilidade pelo planejamento, pela proteção e pela mediação, mas observa com mais atenção os interesses, as perguntas e os saberes apresentados pelas crianças.

A perspectiva histórico-cultural também contribuiu para superar explicações que tratavam o desenvolvimento infantil como um processo exclusivamente individual. Vigotski (2021) compreende que a constituição humana ocorre por meio das relações sociais e da apropriação da cultura. A linguagem, os gestos, os símbolos, as brincadeiras e os conhecimentos compartilhados participam da formação das funções psicológicas e ampliam as possibilidades de aprendizagem.

Para Vigotski (2021), a criança não aprende de maneira isolada, pois seu desenvolvimento é favorecido pelas experiências realizadas com outras pessoas. Aquilo que inicialmente ocorre no campo das relações sociais pode ser progressivamente apropriado e reorganizado no plano individual. A interação com adultos e outras crianças oferece oportunidades para perguntar, observar, experimentar, imitar, discordar e construir novas formas de pensar e agir.

Essa abordagem também afasta a ideia de que o ensino deveria aguardar passivamente o amadurecimento infantil. As experiências educativas podem mobilizar capacidades que se encontram em processo de formação, desde que sejam organizadas de maneira sensível e adequada às necessidades das crianças. A mediação pedagógica não corresponde a oferecer respostas prontas, mas a criar condições para que elas investiguem, estabeleçam relações e avancem em suas descobertas.

Brougère (2010) acrescenta que o universo infantil se encontra profundamente atravessado pela cultura. Brinquedos, personagens, narrativas, músicas e brincadeiras carregam valores e representações produzidos socialmente. Ao entrar em contato com esses elementos, a criança não permanece passiva. Ela seleciona referências, mistura acontecimentos, modifica enredos e cria outras possibilidades de participação, demonstrando que o brincar também constitui uma experiência cultural.

Kishimoto (2011) compreende o jogo, o brinquedo e a brincadeira como elementos relacionados, mas que não possuem exatamente o mesmo significado. O brinquedo pode funcionar como suporte material para a ação lúdica, enquanto a brincadeira corresponde à experiência vivida pela criança. O jogo, por sua vez, pode envolver regras explícitas ou implícitas, objetivos e formas específicas de participação. Essas distinções ajudam a evitar o uso indiscriminado dos termos no campo educacional.

Na brincadeira, diferentes dimensões do desenvolvimento aparecem de forma integrada. A criança movimenta o corpo, expressa emoções, cria situações

imaginárias, estabelece relações, enfrenta pequenas frustrações e aprende a considerar o ponto de vista do outro. Não se trata de uma atividade limitada ao desenvolvimento cognitivo ou motor, pois o brincar envolve a criança em sua integralidade e revela muito sobre a forma como ela compreende as experiências cotidianas.

No Brasil, as primeiras iniciativas de atendimento coletivo às crianças pequenas estiveram fortemente relacionadas à assistência, à filantropia e aos cuidados de higiene. As creches foram organizadas, em muitos casos, para atender filhos de mulheres trabalhadoras e famílias empobrecidas. O atendimento priorizava alimentação, proteção e cuidados físicos, enquanto sua dimensão pedagógica permanecia pouco reconhecida.

A pré-escola percorreu uma trajetória parcialmente diferente, sendo frequentemente associada à preparação para o ingresso no Ensino Fundamental. Essa orientação favoreceu práticas voltadas à adaptação escolar, ao treinamento de habilidades e à antecipação da alfabetização. A separação entre creche e pré-escola contribuiu para que cuidado e educação fossem tratados como campos distintos, embora ambos façam parte da experiência cotidiana das crianças.

A Constituição Federal de 1988 representou uma mudança decisiva nesse percurso ao reconhecer a educação como um direito social e estabelecer a responsabilidade do Estado pela oferta de atendimento em creche e pré-escola. O artigo 227 também atribuiu à família, à sociedade e ao poder público o dever de assegurar, com prioridade, direitos relacionados à vida, à saúde, à educação, ao lazer, à cultura, à dignidade, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1988).

A partir desse marco, a criança passou a ser juridicamente reconhecida como sujeito de direitos, e não apenas como destinatária de cuidados ou medidas assistenciais. Essa mudança trouxe consequências importantes para a elaboração das políticas públicas, pois o atendimento educacional deixou de ser considerado um benefício concedido às famílias e passou a representar uma obrigação do Estado.

O Estatuto da Criança e do Adolescente aprofundou essa transformação ao adotar a doutrina da proteção integral. Conforme estabelece a Lei nº 8.069/1990, crianças e adolescentes possuem todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, devendo ser protegidos contra situações de negligência, discriminação, exploração e violência. A legislação também incluiu brincar, praticar esportes e divertir-se entre as dimensões do direito à liberdade (Brasil, 1990).

Esse reconhecimento possui especial importância para a Educação Infantil, pois impede que a brincadeira seja tratada como favor, recompensa ou ocupação de tempo. O direito de brincar precisa estar presente na vida familiar, nos espaços públicos e nas instituições educacionais. Sua garantia envolve disponibilidade de tempo, ambientes seguros, materiais acessíveis e relações que permitam à criança criar, movimentar-se e participar sem ser constantemente interrompida.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional fortaleceu a identidade educacional das creches e pré-escolas. Segundo o artigo 29 da Lei nº 9.394/1996, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, possui a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a atuação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

A expressão desenvolvimento integral afasta propostas que valorizam somente a aquisição antecipada de conteúdos escolares. A criança precisa ser considerada em todas as suas dimensões, respeitando-se seus ritmos, vínculos, movimentos, emoções, interesses e formas de expressão. A Educação Infantil não deve reproduzir de maneira reduzida o modelo do Ensino Fundamental, pois possui uma identidade pedagógica relacionada às características da infância.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil consolidaram a compreensão da criança como centro do planejamento curricular. A Resolução CNE/CEB nº 5/2009 reconhece que ela constrói sua identidade nas relações e práticas cotidianas, brinca, imagina, deseja, aprende, experimenta, narra, questiona e produz cultura. Essa definição rompe com a imagem de uma criança silenciosa, dependente e limitada ao cumprimento de orientações adultas (Brasil, 2009).

Colocar a criança no centro do planejamento não significa permitir que todas as decisões fiquem sob sua responsabilidade. A centralidade infantil corresponde à elaboração de práticas que considerem seus direitos, conhecimentos, necessidades e formas de participação. O professor continua sendo responsável pela intencionalidade pedagógica, pela seleção dos materiais e pela organização dos ambientes, mas suas escolhas passam a dialogar com aquilo que as crianças manifestam.

O currículo da Educação Infantil, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais, precisa articular as experiências infantis aos conhecimentos que integram o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Essa articulação não deve

acontecer pela transmissão fragmentada de conteúdos, mas por experiências que façam sentido para as crianças e possibilitem diferentes formas de exploração, expressão e convivência (Brasil, 2009).

A Base Nacional Comum Curricular manteve as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas. O documento estabeleceu seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos demonstram que a criança precisa ocupar uma posição ativa no cotidiano institucional, vivenciando experiências que favoreçam sua autonomia, sua curiosidade e seu pertencimento (Brasil, 2018).

Ao tratar da relação entre a participação infantil e a intencionalidade pedagógica, a BNCC apresenta uma compreensão que impede tanto a escolarização precoce quanto a ausência de planejamento. O documento esclarece:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (Brasil, 2018, p. 38).

O trecho, composto por mais de quarenta palavras, evidencia que reconhecer a criança como protagonista não significa abandonar a mediação docente. A aprendizagem infantil não deve ficar condicionada apenas ao que ocorre espontaneamente, assim como não pode ser aprisionada em atividades rígidas e repetitivas. A intencionalidade educativa manifesta-se na capacidade de observar as crianças, interpretar suas necessidades e organizar experiências que ampliem suas possibilidades de participação.

A concepção apresentada pela BNCC exige equilíbrio entre liberdade e planejamento. O professor não precisa controlar todos os movimentos da brincadeira, mas também não deve limitar sua atuação à entrega de brinquedos. Sua presença torna-se significativa quando acompanha os enredos construídos, registra manifestações, identifica interesses e introduz materiais, perguntas ou desafios capazes de enriquecer as experiências.

O cuidado também integra essa intencionalidade. Alimentar, acolher, higienizar, proteger, conversar e acompanhar os momentos de descanso são ações que participam do processo educativo. Quando realizadas com respeito, essas práticas favorecem a autonomia, a confiança e a construção de vínculos. A separação entre cuidar e educar enfraquece o trabalho pedagógico, pois desconsidera que a criança aprende em todos os momentos vividos na instituição.

A organização dos espaços revela a concepção de infância assumida pela escola. Horn e Barbosa (2022) destacam que os ambientes internos e externos podem favorecer ou restringir a curiosidade, o movimento e as relações. Espaços excessivamente controlados, com brinquedos guardados fora do alcance e pouca possibilidade de transformação, transmitem a ideia de que a criança deve apenas obedecer e esperar pelas decisões adultas.

Ambientes acessíveis e acolhedores, ao contrário, convidam à exploração e à convivência. A criança precisa encontrar materiais que possa escolher, combinar, deslocar e ressignificar. Elementos naturais, objetos não estruturados, livros, tecidos, caixas e utensílios diversos podem ampliar a imaginação, pois não determinam previamente uma única maneira de brincar. A riqueza da experiência depende menos da quantidade de recursos e mais das possibilidades de criação que eles oferecem.

O tempo destinado às experiências infantis também precisa ser revisto. Uma brincadeira não se desenvolve de maneira imediata, pois os participantes necessitam criar personagens, negociar papéis, organizar materiais e construir uma sequência narrativa. Interrupções frequentes impedem que os enredos se aprofundem e que as relações se tornem mais complexas. Respeitar o tempo da criança significa reconhecer que suas descobertas não seguem necessariamente a pressa das rotinas adultas.

O Marco Legal da Primeira Infância ampliou a proteção destinada aos primeiros seis anos de vida. A Lei nº 13.257/2016 incluiu o brincar, a educação, a cultura, o lazer, o espaço e o meio ambiente entre as áreas prioritárias das políticas públicas. O documento também determinou que as ações considerassem as singularidades dessa etapa, a diversidade das infâncias brasileiras e a participação das crianças na definição das iniciativas que lhes dizem respeito (Brasil, 2016).

Esse marco demonstrou que a defesa da infância exige articulação entre diferentes setores. A instituição educacional não consegue, sozinha, enfrentar

as desigualdades que interferem nas experiências infantis. Saúde, assistência social, cultura, planejamento urbano e proteção precisam atuar de forma integrada, garantindo que as crianças encontrem condições dignas para viver, brincar, aprender e conviver em seus territórios.

A ampliação dos direitos legais, entretanto, não eliminou os desafios encontrados no cotidiano da Educação Infantil. Farias, Magalhães e Xavier (2022) identificam disputas entre orientações que respeitam as particularidades infantis e perspectivas que aproximam precocemente a Educação Infantil de práticas próprias do Ensino Fundamental. Essa tensão aparece quando as brincadeiras perdem espaço para fichas, cópias, exercícios repetitivos e cobranças por resultados imediatos.

A antecipação da escolarização pode transmitir às famílias a impressão de que a instituição está oferecendo um ensino mais avançado. Contudo, a realização constante de tarefas gráficas não garante experiências educativas mais significativas. Quando o planejamento desconsidera o corpo, o movimento, a imaginação e as interações, restringe as possibilidades de desenvolvimento e transforma a criança em executora de atividades definidas exclusivamente pelos adultos.

Freire (2021) contribui para essa reflexão ao defender uma prática educativa fundada no diálogo, na curiosidade e no reconhecimento dos sujeitos. Embora suas formulações não estejam restritas à Educação Infantil, elas auxiliam na construção de uma pedagogia que não silencia a criança. Ensinar não corresponde à transferência mecânica de informações, mas à criação de condições para que o conhecimento seja produzido em uma relação marcada pela presença, pelo respeito e pela participação.

A escuta infantil ultrapassa o ato de ouvir palavras. A criança se comunica por meio de gestos, movimentos, expressões faciais, desenhos, brincadeiras, aproximações e silêncios. Um professor atento procura compreender essas manifestações e permite que elas influenciem o planejamento. Essa postura não representa improvisação, mas uma forma de construir práticas conectadas com o que acontece no grupo.

A formação docente torna-se indispensável para que tais concepções sejam transformadas em experiências concretas. Nóvoa (2022) entende o desenvolvimento profissional como um percurso construído pela aproximação entre estudo, prática, colaboração e reflexão. Na Educação Infantil, a formação precisa ajudar os professores a reconhecer as culturas infantis, interpretar as brincadeiras e avaliar criticamente intervenções que possam limitar a autonomia das crianças.

A qualidade da Educação Infantil depende tanto da formação dos profissionais quanto das condições institucionais oferecidas. Não é possível responsabilizar individualmente o professor quando faltam espaços adequados, materiais, tempo para planejamento e oportunidades de estudo coletivo. A valorização do trabalho docente exige políticas que garantam estabilidade, acompanhamento pedagógico e condições para a construção compartilhada das propostas educativas.

O relatório da UNESCO e do UNICEF (2024) reafirma que a Educação Infantil constitui um direito e uma base relevante para a construção de sociedades mais inclusivas. Entretanto, o acesso precisa ser acompanhado pela qualidade das experiências. A existência de vagas não é suficiente quando as relações são pouco acolhedoras, os ambientes não favorecem a participação ou as práticas desconsideram as particularidades culturais e sociais das crianças.

A OECD (2021) também destaca a importância das interações significativas nos serviços destinados à primeira infância. A qualidade manifesta-se na sensibilidade dos adultos, na possibilidade de diálogo e na criação de experiências capazes de ampliar a curiosidade infantil. Relações respeitosas produzem segurança emocional e permitem que a criança explore o ambiente, estabeleça vínculos e participe das situações com maior confiança.

As Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2024, atualizaram esse compromisso. O documento abrange gestão, infraestrutura, processos pedagógicos, ambientes e valorização profissional, reconhecendo que a qualidade precisa alcançar todas as crianças e considerar as desigualdades existentes entre territórios, redes de ensino e grupos sociais (BRASIL, 2024).

A trajetória apresentada mostra que o reconhecimento da infância resultou de um processo histórico marcado por avanços, contradições e disputas. A criança passou a ocupar a condição jurídica de sujeito de direitos e ganhou maior visibilidade nas políticas educacionais. Contudo, práticas assistencialistas, relações adultocêntricas e propostas escolarizantes ainda convivem com experiências que valorizam a autonomia, a brincadeira e a participação.

Adotar uma concepção contemporânea de infância não significa apenas inserir expressões atualizadas nos documentos institucionais. Essa escolha precisa aparecer nas relações estabelecidas, na organização das rotinas, no acesso aos materiais, na liberdade de movimento e na forma como as manifestações infantis são acolhidas. A

criança somente ocupa o centro do planejamento quando seus direitos influenciam as decisões tomadas pela instituição.

A Educação Infantil, portanto, não pode ser entendida como preparação antecipada para o Ensino Fundamental. Ela possui valor em si mesma e precisa oferecer experiências coerentes com a vida das crianças. Brincar, conviver, explorar, participar, expressar-se e conhecer-se não constituem etapas anteriores à aprendizagem, mas maneiras pelas quais a criança aprende e se desenvolve.

A compreensão histórica e contemporânea da infância fornece a base para analisar o brincar como direito. Quando a criança é reconhecida como sujeito social, produtora de cultura e participante das decisões que envolvem sua vida, a brincadeira deixa de ocupar uma posição secundária. Passa a ser considerada uma linguagem essencial, por meio da qual ela comunica sentimentos, reelabora acontecimentos, constrói relações e atribui sentidos ao mundo.

## 1.2 O brincar e sua importância para o desenvolvimento integral da criança

O brincar acompanha a criança em diferentes momentos da infância e se manifesta antes mesmo de ela dominar plenamente a linguagem verbal. Nos gestos, nas explorações corporais, na manipulação de objetos e nas primeiras interações, já se encontram movimentos de curiosidade e descoberta. Por meio dessas experiências, a criança conhece gradualmente o próprio corpo, percebe as características do ambiente e estabelece vínculos com as pessoas que participam de sua vida.

Tratar a brincadeira apenas como distração significa desconsiderar a profundidade das experiências construídas enquanto a criança brinca. O brincar mobiliza pensamento, imaginação, memória, linguagem, movimento, sentimentos e relações sociais. Essas dimensões não aparecem de forma isolada, pois a criança participa da experiência lúdica em sua integralidade, envolvendo o corpo, as emoções, os conhecimentos e as referências culturais que foi reunindo ao longo de sua trajetória.

Kishimoto (2011) esclarece que jogo, brinquedo e brincadeira são conceitos próximos, mas não idênticos. O brinquedo constitui um objeto que pode apoiar a ação infantil, enquanto a brincadeira corresponde à experiência vivida e aos sentidos

construídos pela criança. O jogo, por sua vez, costuma envolver regras, estruturas e modos de participação reconhecidos por determinado grupo. Essa diferenciação contribui para evitar que toda atividade agradável seja automaticamente classificada como brincadeira.

O valor do brincar não depende exclusivamente da presença de brinquedos industrializados ou de materiais produzidos para fins educativos. Uma caixa pode transformar-se em casa, barco, esconderijo ou veículo; um tecido pode assumir a forma de capa, cabana ou cenário; e elementos naturais podem ganhar novos sentidos nas mãos das crianças. O que sustenta a ação lúdica é a possibilidade de imaginar, escolher, combinar e transformar aquilo que se encontra disponível.

Brougère (2010) compreende a brincadeira como prática cultural aprendida nas relações sociais. A criança entra em contato com formas de brincar compartilhadas por sua família, por outras crianças, pela instituição educacional e pelos meios de comunicação. Entretanto, essa aprendizagem não ocorre como reprodução exata. Ao apropriar-se dessas referências, ela modifica personagens, reorganiza regras e cria enredos que expressam sua maneira particular de compreender o mundo.

Esse caráter cultural ajuda a perceber que as brincadeiras se modificam entre gerações, comunidades e territórios. Algumas permanecem na memória coletiva e são transmitidas entre crianças e adultos, enquanto outras surgem a partir de novos objetos, tecnologias e formas de convivência. A diversidade lúdica precisa ser acolhida pela Educação Infantil, evitando que apenas determinados repertórios sejam reconhecidos como legítimos ou pedagogicamente relevantes.

Corsaro (2011) acrescenta que as crianças produzem culturas de pares quando convivem, compartilham interesses e criam maneiras próprias de organizar suas relações. Durante uma brincadeira coletiva, elas distribuem papéis, definem regras, constroem alianças e encontram formas de solucionar divergências. Esses movimentos mostram que o brincar não representa uma atividade socialmente vazia, mas um espaço de participação e produção de significados.

Nas relações entre pares, a criança aprende que nem sempre suas escolhas serão aceitas imediatamente. Ela precisa ouvir, argumentar, esperar, ceder, insistir ou apresentar outra possibilidade para manter a brincadeira. Os

conflitos que surgem nesses momentos não devem ser vistos apenas como comportamentos inadequados, pois também oferecem oportunidades para a construção de acordos, o reconhecimento de limites e a compreensão de perspectivas diferentes.

A abordagem histórico-cultural permite aprofundar a relação entre a brincadeira e o desenvolvimento infantil. De acordo com Vigotski (2021), as capacidades humanas se formam nas relações sociais e na apropriação dos elementos culturais. Ao brincar, a criança cria situações imaginárias, assume papéis e passa a agir de acordo com significados que ultrapassam as características imediatas dos objetos e das situações.

Quando um pedaço de madeira passa a representar um telefone ou quando algumas cadeiras são organizadas como um ônibus, a criança demonstra que consegue separar o significado atribuído ao objeto de sua função habitual. Esse movimento favorece a formação do pensamento simbólico, permitindo que elementos ausentes sejam representados por gestos, palavras, imagens ou objetos. A mesma capacidade simbólica participa posteriormente de aprendizagens relacionadas ao desenho, à leitura, à escrita e ao pensamento abstrato.

A situação imaginária também permite que a criança experimente papéis sociais que observa em seu cotidiano. Ao brincar de família, escola, mercado ou atendimento médico, ela reelabora acontecimentos, interpreta comportamentos e expressa sua compreensão sobre as relações entre as pessoas. Não se trata de uma cópia fiel da realidade, pois os enredos são transformados pela imaginação e pelas necessidades dos participantes.

O faz de conta ocupa, desse modo, uma posição importante no desenvolvimento cognitivo. A criança precisa recordar acontecimentos, selecionar informações, organizar uma sequência e manter certa coerência entre os papéis assumidos. Mesmo quando a brincadeira parece improvisada, existem decisões, hipóteses e conhecimentos sendo mobilizados. A riqueza desse processo nem sempre pode ser percebida por avaliações centradas apenas em produtos finais.

Moyles (2002) chama a atenção para a necessidade de superar a ideia de que brincar e aprender seriam experiências opostas. A brincadeira pode favorecer aprendizagens profundas justamente porque envolve interesse, participação e possibilidade de experimentação. Quando a criança se sente envolvida, ela persiste diante de desafios, testa novas maneiras de agir e retorna à experiência até encontrar soluções que façam sentido.

Isso não significa que toda brincadeira precise ser organizada para ensinar um conteúdo previamente escolhido. Quando o adulto transforma cada experiência lúdica em exercício obrigatório, a liberdade de escolha e o envolvimento da criança podem ser enfraquecidos. A função educativa do brincar encontra-se também na possibilidade de explorar, imaginar, relacionar-se e construir conhecimentos que não foram inteiramente previstos pelo professor.

A dimensão cognitiva aparece quando a criança compara objetos, percebe semelhanças, estabelece sequências, formula hipóteses e procura compreender relações de causa e efeito. Ao empilhar blocos, por exemplo, ela observa equilíbrio, tamanho, peso e posição. Quando sua construção cai, pode alterar a base, substituir peças ou recomeçar de outra maneira, desenvolvendo formas próprias de investigação.

Becker e Wiebusch (2022) mostram que o jogo heurístico oferece às crianças oportunidades de explorar materiais variados sem uma função previamente determinada. Objetos do cotidiano, recipientes, argolas, tecidos e elementos naturais favorecem combinações, encaixes e descobertas. Nessa proposta, a criança escolhe como agir, enquanto o adulto organiza condições seguras, observa atentamente e evita conduzir antecipadamente todas as possibilidades.

A pesquisa de Dias (2024), realizada com crianças entre 13 e 24 meses, identificou a emergência de ideias matemáticas durante o brincar heurístico. A comparação de tamanhos, a identificação de quantidades, os agrupamentos, os encaixes e as relações espaciais apareceram nas ações corporais das crianças. Esses achados evidenciam que o pensamento matemático começa a se constituir em experiências concretas, antes de ser apresentado por meio de números ou exercícios formais.

O desenvolvimento da linguagem também encontra no brincar um contexto particularmente significativo. Durante as brincadeiras, as crianças nomeiam objetos, criam personagens, negociam regras, narram acontecimentos e explicam suas intenções. Mesmo antes da fala convencional, utilizam olhares, movimentos, expressões faciais e vocalizações para convidar o outro, demonstrar interesse ou indicar o que desejam fazer.

Barbosa, Marinheiro e Brocchi (2025) analisaram a relação entre a brincadeira simbólica e o desenvolvimento da linguagem de crianças pequenas. A pesquisa reforçou a proximidade entre a capacidade de representar situações e a

ampliação das formas de comunicação. Quando participa do faz de conta, a criança precisa compreender significados compartilhados e utilizar recursos comunicativos para sustentar o enredo construído com os demais participantes. A literatura infantil, as cantigas, os jogos de palavras e as brincadeiras tradicionais também enriquecem o repertório linguístico. Nessas experiências, a criança entra em contato com ritmos, repetições, narrativas e expressões que podem ser incorporadas às próprias criações. A linguagem é vivida em situações dotadas de sentido, sem ser reduzida à repetição mecânica de palavras ou à antecipação formal da alfabetização.

No campo afetivo, a brincadeira permite elaborar sentimentos que nem sempre conseguem ser expressos verbalmente. Medos, inseguranças, desejos, saudades e experiências familiares podem aparecer nos personagens e nas histórias criadas. Ao representar uma situação, a criança encontra certa distância emocional para reorganizar aquilo que viveu, atribuindo novos sentidos aos acontecimentos.

O brincar também oferece oportunidades para lidar com frustrações. Uma construção que desmorona, um papel desejado que já foi escolhido por outra criança ou uma regra que precisa ser respeitada provocam emoções reais. Com apoio sensível, a criança aprende gradualmente a reconhecer o que sente, esperar, buscar alternativas e retomar a interação após um desentendimento.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece essa relação ao afirmar que “a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância” (Brasil, 2018, p. 36). O documento acrescenta que a observação das brincadeiras permite perceber a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

No desenvolvimento social, a brincadeira contribui para a construção do sentimento de pertencimento. A criança percebe que faz parte de um grupo e que suas ações produzem efeitos sobre os demais. Ao mesmo tempo, aprende que cada participante apresenta interesses, conhecimentos e maneiras distintas de brincar, o que torna necessária a criação de formas mais respeitosas de convivência.

A autonomia também é fortalecida quando a criança encontra oportunidades reais de escolha. Decidir com quem brincar, selecionar materiais, definir personagens e modificar o espaço são ações que ajudam a construir confiança nas próprias capacidades. Essa autonomia não corresponde à ausência de limites, mas à possibilidade de participar das decisões de maneira compatível com sua idade e com as condições coletivas.

Ao apresentar o brincar como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC reúne dimensões que demonstram a amplitude dessa experiência: Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros, ampliando sua imaginação, criatividade e experiências emocionais, corporais e sociais (BRASIL, 2018, p. 37).

A orientação evidencia que a garantia do brincar não se cumpre apenas pela inclusão de um momento breve na rotina. Torna-se necessário diversificar espaços, tempos, materiais e parceiros, permitindo que a criança experimente diferentes formas de participação. O direito também envolve continuidade, pois uma brincadeira precisa de tempo para que os enredos sejam construídos, as relações se aprofundem e novas possibilidades apareçam.

O desenvolvimento corporal está igualmente presente nas experiências lúdicas. Correr, pular, equilibrar-se, esconder-se, transportar objetos e percorrer diferentes trajetos permitem conhecer limites e possibilidades do próprio corpo. Os movimentos não são meras descargas de energia; eles envolvem percepção, planejamento, orientação espacial, coordenação e segurança para enfrentar novos desafios.

Os espaços externos ampliam essas experiências ao oferecer terrenos, texturas, sons, temperaturas e elementos naturais pouco presentes nas salas fechadas. Horn e Barbosa (2022) defendem que pátios, jardins e áreas abertas sejam compreendidos como ambientes educativos. Nesses lugares, a criança pode observar transformações da natureza, realizar movimentos mais amplos e construir brincadeiras que se modificam conforme as características do espaço. As vivências sensoriais também participam do desenvolvimento integral.

Areia, água, argila, folhas, sementes, tecidos e objetos com diferentes pesos, temperaturas e superfícies despertam curiosidade e favorecem novas percepções. Quando pode tocar, misturar, comparar e transformar materiais, a criança constrói conhecimentos por meio do corpo e estabelece relações entre suas ações e os resultados observados.

O brincar precisa ser garantido a todas as crianças, respeitando diferentes formas de participação e comunicação. Falco (2022) destaca que o adulto possui

responsabilidade na construção de contextos inclusivos, observando como cada criança manifesta seus interesses pelas interações e brincadeiras. Algumas participam verbalmente, enquanto outras se aproximam pelo olhar, pela imitação, pelos gestos ou pela permanência próxima ao grupo.

A inclusão não se efetiva quando a criança permanece apenas fisicamente no mesmo espaço que os colegas. Torna-se necessário identificar barreiras, adaptar materiais, flexibilizar tempos e favorecer formas diversas de envolvimento. A mediação cuidadosa aproxima as crianças sem forçar comportamentos padronizados, reconhecendo que o pertencimento pode ser construído por caminhos distintos.

Pezzi e Frison (2024) demonstram que as concepções dos professores sobre o brincar interferem na organização do ensino destinado às crianças com transtorno do espectro autista. As experiências compartilhadas podem favorecer atenção, memória, planejamento, linguagem, imitação e construção simbólica, desde que o meio ofereça apoio e possibilidades significativas de participação. A brincadeira inclusiva não deve ser usada apenas como treinamento, pois também precisa preservar prazer, encontro e espontaneidade.

As mudanças culturais e tecnológicas também alcançam os modos de brincar. Freitas e Gaudenzi (2024) analisam brincadeiras compartilhadas em plataformas digitais e mostram que as crianças convivem com imagens, personagens e formas de exposição próprias da cultura contemporânea. Esse cenário exige atenção crítica, pois as tecnologias podem ampliar repertórios, mas também influenciar escolhas, gestos e maneiras de representar a experiência lúdica.

Os recursos digitais não precisam ser tratados como inimigos da infância, nem como substitutos das experiências corporais e coletivas. Ichiba e Bonzanini (2022) demonstram que jogos digitais podem ser articulados a propostas educativas na Educação Infantil quando inseridos em experiências mais amplas, como a exploração do ambiente e a aprendizagem sobre vermicompostagem. A relevância pedagógica depende da finalidade, do tempo de uso, da mediação adulta e das oportunidades de interação oferecidas.

O excesso de exposição às telas, porém, não deve reduzir o tempo destinado ao movimento, ao contato com a natureza e às brincadeiras presenciais. A criança necessita manipular objetos reais, perceber o corpo do outro, circular por diferentes espaços e construir relações que não estejam permanentemente mediadas por

dispositivos. O equilíbrio exige escolhas institucionais conscientes e diálogo com as famílias.

A atuação docente possui grande importância para que o brincar contribua efetivamente para o desenvolvimento. O professor observa, organiza ambientes, seleciona materiais, registra experiências e identifica quando uma intervenção pode ampliar as possibilidades da criança. Essa presença precisa ser atenta, mas não invasiva, pois a condução excessiva pode transformar a brincadeira em uma atividade dirigida com respostas antecipadamente definidas.

Marques e Martins (2024) relacionam a mediação docente na Educação Infantil a um processo comprometido com a humanização. O educador não atua apenas para transmitir conteúdos, mas para construir relações nas quais a criança possa experimentar, perguntar e produzir sentidos. A intencionalidade pedagógica ganha profundidade quando se apoia na observação do que acontece durante as brincadeiras e não apenas em planejamentos elaborados antes do encontro com o grupo.

Em alguns momentos, o professor poderá participar diretamente, assumindo um personagem, sugerindo um material ou ajudando a reorganizar uma situação. Em outros, sua melhor intervenção será manter-se próximo e permitir que as próprias crianças conduzam a experiência. A sensibilidade profissional aparece na capacidade de distinguir quando a presença adulta favorece o brincar e quando começa a ocupar um espaço que pertence às iniciativas infantis.

Freire (2021) contribui para essa reflexão ao defender uma educação baseada no diálogo, na curiosidade e no respeito à autonomia. Aplicada à Educação Infantil, essa compreensão impede que a criança seja tratada como receptora silenciosa de propostas prontas. A escuta docente permite reconhecer perguntas, interesses e descobertas que podem modificar o planejamento e abrir caminhos não previstos inicialmente.

A observação das brincadeiras constitui, ainda, uma fonte importante para o acompanhamento do desenvolvimento. As escolhas de materiais, os enredos construídos, as formas de comunicação e as relações estabelecidas revelam conhecimentos, dificuldades e conquistas. O registro pedagógico ajuda o professor a interpretar esses movimentos sem transformar a brincadeira em teste ou instrumento de classificação.

A qualidade das experiências lúdicas depende igualmente das condições oferecidas pela instituição. Não se pode atribuir apenas ao professor a responsabilidade por garantir o brincar quando faltam espaços seguros, materiais acessíveis, tempo para planejamento e número adequado de profissionais. A organização da rotina e as decisões da gestão interferem diretamente nas possibilidades de movimento, escolha e continuidade das experiências.

A OECD (2021) ressalta que interações significativas constituem uma dimensão central da qualidade na educação e no cuidado da primeira infância. Relações acolhedoras e responsivas favorecem segurança emocional, comunicação e envolvimento nas experiências. O brincar encontra maior possibilidade de florescer quando a criança percebe que será respeitada, ouvida e apoiada em suas iniciativas.

O relatório da UNESCO e do UNICEF (2024) também associa a qualidade da Educação Infantil à existência de ambientes inclusivos, profissionais preparados e experiências adequadas às características da infância. A garantia do desenvolvimento integral não decorre apenas da matrícula, pois depende do que a criança efetivamente vive durante sua permanência na instituição.

As desigualdades sociais precisam ser consideradas nessa discussão. Nem todas as crianças possuem acesso a espaços seguros, brinquedos, áreas verdes ou convivência regular com outras crianças fora da instituição educacional. Para muitas delas, a creche ou a pré-escola representa uma das poucas oportunidades de brincar em ambientes protegidos e com materiais diversificados. Essa realidade amplia a responsabilidade pública pela garantia de experiências lúdicas de qualidade.

Compreender a importância do brincar para o desenvolvimento integral significa reconhecer que as dimensões física, cognitiva, afetiva, linguística, social e cultural se encontram profundamente articuladas. A criança não brinca para desenvolver uma habilidade isolada; ela brinca porque essa é uma de suas formas mais legítimas de viver a infância. As aprendizagens surgem no interior de uma experiência que reúne prazer, curiosidade, participação, vínculo e criação.

Dessa maneira, o brincar não pode permanecer restrito ao tempo que sobra depois das atividades consideradas pedagógicas. Ele próprio constitui uma experiência formativa, desde que seja garantido com continuidade, liberdade, diversidade e mediação sensível. Ao brincar, a criança conhece a si mesma, aproxima-se do outro, experimenta o mundo e constrói recursos para lidar com situações cada vez mais complexas.

A análise desenvolvida neste tópico evidencia que defender o brincar significa proteger as condições necessárias ao desenvolvimento humano durante a infância. Essa compreensão prepara a discussão seguinte, na qual a brincadeira será examinada não apenas como experiência essencial, mas como direito fundamental da criança, reconhecido pelas políticas públicas e pelos documentos que orientam a Educação Infantil.

### 1.3 O brincar como direito fundamental da criança

O reconhecimento do brincar como direito fundamental representa uma mudança profunda na maneira de compreender a infância. Durante muito tempo, a brincadeira foi associada apenas à distração, ao descanso ou ao intervalo entre atividades consideradas mais importantes. Essa leitura secundarizava uma experiência que participa da formação humana e ocupa lugar central na vida infantil. Quando reconhecido juridicamente, o brincar deixa de depender da autorização, da boa vontade ou da disponibilidade ocasional do adulto e passa a exigir proteção, condições concretas e responsabilidade pública.

Considerar a brincadeira como direito significa admitir que toda criança necessita de tempo, espaços, relações e oportunidades para viver experiências lúdicas. Essa garantia não se restringe à instituição educacional, pois alcança a família, a comunidade, os espaços públicos e as políticas destinadas à infância. Ao poder brincar, a criança exercita sua liberdade, amplia vínculos, manifesta sentimentos, participa da cultura e elabora acontecimentos que fazem parte de sua realidade.

Kishimoto (2011) permite compreender que o brincar não constitui uma atividade vazia ou desprovida de sentidos. Na experiência lúdica, a criança toma decisões, assume papéis, cria regras e estabelece relações entre aquilo que imagina e o mundo no qual vive. Sua relevância não depende da existência de um resultado mensurável, pois o próprio processo de brincar produz aprendizagens, encontros e formas particulares de expressão.

A garantia jurídica dessa experiência encontra fundamento no reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Tal condição impede que suas necessidades sejam interpretadas apenas a partir das expectativas adultas. A infância possui valor no presente, razão pela qual os direitos infantis não podem ser adiados para uma

etapa futura da vida. A criança precisa ser protegida, ouvida e respeitada enquanto vive suas experiências atuais.

No plano internacional, a Convenção sobre os Direitos da Criança consolidou uma compreensão abrangente da proteção infantil. O artigo 31 reconhece o direito ao descanso, ao lazer, às brincadeiras, às atividades recreativas e à participação na vida cultural e artística. A inclusão desses elementos no mesmo dispositivo demonstra que brincar, repousar, criar e participar da cultura integram uma vida digna, não podendo ser tratados como benefícios reservados a determinadas crianças (UNITED NATIONS, 1989).

O reconhecimento internacional também evidencia que a proteção da infância não pode se limitar à sobrevivência física. Alimentação, saúde, moradia e segurança são indispensáveis, mas a criança igualmente necessita de vínculos, liberdade, convivência, imaginação e experiências culturais. Uma política de proteção integral precisa atender à totalidade de sua vida, incluindo dimensões que favoreçam alegria, pertencimento e participação social.

O Comitê dos Direitos da Criança aprofundou essa interpretação por meio do Comentário Geral nº 17. O documento esclarece que brincar corresponde a uma atividade iniciada, conduzida e estruturada pelas próprias crianças, ainda que possa contar com a participação sensível dos adultos. Também chama a atenção para obstáculos sociais, culturais e institucionais que impedem o exercício desse direito, como a pobreza, a violência, a falta de espaços seguros, a pressão escolar e a desvalorização das experiências lúdicas (UNITED NATIONS, 2013).

Essa compreensão merece atenção porque o direito não se cumpre apenas quando há brinquedos disponíveis. A criança precisa encontrar liberdade suficiente para escolher, imaginar, modificar regras e participar das decisões presentes na experiência. Quando tudo é previamente controlado pelo adulto, a brincadeira pode perder sua espontaneidade e transformar-se em atividade dirigida, mesmo que conserve uma aparência lúdica.

Brougère (2010) destaca que a brincadeira possui uma dimensão cultural. A criança aprende a brincar na convivência com outras pessoas, apropria-se de

referências presentes em seu ambiente e as transforma conforme seus interesses. Garantir esse direito envolve, portanto, respeitar os repertórios culturais

das diferentes infâncias, sem impor um único modelo de experiência lúdica como correto ou superior.

As crianças trazem para suas brincadeiras elementos das famílias, das comunidades, das tradições locais, dos meios de comunicação e das situações que observam cotidianamente. Esses elementos são reorganizados em enredos que expressam modos particulares de interpretar a realidade. Uma prática pedagógica comprometida com os direitos infantis acolhe essa diversidade, em vez de utilizar apenas propostas definidas a partir do olhar adulto.

Corsaro (2011) contribui para esse entendimento ao mostrar que as relações entre pares favorecem a produção de culturas infantis. Ao brincar juntas, as crianças criam acordos, constroem linguagens próprias, compartilham interesses e encontram maneiras de participar do grupo. A brincadeira coletiva torna-se, assim, um espaço de exercício da participação, no qual elas não apenas reproduzem comportamentos, mas produzem sentidos e influenciam umas às outras.

O direito de brincar encontra-se intimamente ligado ao direito à liberdade. A experiência lúdica permite fazer escolhas, experimentar possibilidades e criar situações que não precisam seguir inteiramente a lógica da realidade imediata. Essa liberdade, entretanto, não representa ausência de proteção. Cabe aos adultos assegurar segurança física e emocional, sem retirar das crianças a oportunidade de tomar iniciativas compatíveis com sua idade.

No ordenamento jurídico brasileiro, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu um marco decisivo ao adotar a prioridade absoluta na proteção dos direitos da criança e do adolescente. O artigo 227 atribui à família, à sociedade e ao Estado o dever de assegurar direitos relacionados à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, à dignidade, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1988).

Ao incluir o lazer e a liberdade entre os direitos prioritários, o texto constitucional criou uma base importante para a proteção das experiências lúdicas. Brincar passou a integrar um conjunto de garantias que precisa ser promovido com prioridade, e não apenas quando outras necessidades já estiverem atendidas. A integralidade da infância exige que proteção, educação, convivência e ludicidade sejam consideradas de forma articulada.

O Estatuto da Criança e do Adolescente tornou essa garantia ainda mais explícita. No artigo 16, a Lei nº 8.069/1990 incluiu entre os aspectos do direito à

liberdade a possibilidade de “brincar, praticar esportes e divertir-se” (BRASIL, 1990, art. 16, IV). A redação é objetiva, mas produz uma consequência significativa: brincar não constitui recompensa por bom comportamento nem privilégio condicionado ao desempenho escolar. Trata-se de uma prerrogativa assegurada a todas as crianças.

A condição de direito também impede que a brincadeira seja utilizada como instrumento de punição. Retirar sistematicamente o momento de brincar em razão de dificuldades de aprendizagem, conflitos ou descumprimento de regras significa afetar uma experiência protegida legalmente. As situações que exigem intervenção educativa precisam ser conduzidas por meio do diálogo, da mediação e da construção de limites, sem transformar um direito em moeda de troca.

Freire (2021) oferece fundamentos relevantes para essa discussão ao defender uma educação comprometida com a autonomia, a dignidade e o respeito aos sujeitos. A criança não pode ser tratada como alguém que apenas obedece e recebe decisões prontas. Sua curiosidade, suas perguntas e suas manifestações precisam encontrar espaço em relações educativas que reconheçam sua capacidade de participar.

O direito ao brincar aproxima-se dessa pedagogia porque exige escuta, diálogo e abertura ao inesperado. Uma brincadeira pode seguir caminhos diferentes daqueles imaginados pelo professor, revelar interesses não previstos

e colocar em evidência experiências vividas pelas crianças fora da escola. A disposição para observar e aprender com essas manifestações fortalece uma prática menos autoritária e mais sensível às singularidades do grupo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional incorporou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e definiu o desenvolvimento integral como sua finalidade. Embora a Lei nº 9.394/1996 não apresente o brincar de maneira tão detalhada quanto os documentos curriculares posteriores, a integralidade prevista em seu artigo 29 oferece respaldo para experiências que contemplem aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais da criança (BRASIL, 1996).

O brincar dialoga diretamente com essa finalidade porque reúne diferentes dimensões em uma mesma experiência. Enquanto brinca, a criança movimenta-se, comunica-se, estabelece relações, manifesta emoções e mobiliza formas de pensamento. Não há separação rígida entre corpo, afeto, linguagem e conhecimento, pois esses elementos aparecem interligados durante a ação infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil fortaleceram o lugar da brincadeira ao defini-la, juntamente com as interações, como eixo norteador das práticas pedagógicas. A Resolução CNE/CEB nº 5/2009 reconhece a criança como sujeito histórico e de direitos, capaz de imaginar, desejar, aprender, experimentar, questionar e produzir cultura. Essa concepção impede que o currículo seja organizado apenas por conteúdos fragmentados ou tarefas padronizadas (BRASIL, 2009).

Ao colocar as interações e a brincadeira no centro da proposta curricular, as Diretrizes não sugerem a inclusão ocasional de jogos em atividades tradicionais. O documento orienta uma organização pedagógica na qual as experiências infantis influenciam o planejamento, os ambientes, os materiais e a rotina. Brincar não aparece como estratégia auxiliar para tornar a aula mais agradável, mas como fundamento da ação educativa.

O Marco Legal da Primeira Infância ampliou a proteção ao estabelecer princípios para as políticas voltadas aos primeiros seis anos de vida. A Lei nº 13.257/2016 incluiu o brincar e o lazer entre as áreas prioritárias das ações destinadas à primeira infância. Também ressaltou a necessidade de respeitar a individualidade, os ritmos de desenvolvimento e a diversidade das infâncias brasileiras (BRASIL, 2016).

A relevância desse marco encontra-se em seu caráter intersetorial. A efetivação do direito de brincar não depende somente das escolas, pois envolve planejamento urbano, saúde, assistência social, cultura, segurança e políticas de apoio às famílias. Ruas inseguras, ausência de praças, moradias precárias e longas jornadas familiares podem limitar profundamente as experiências infantis, mesmo quando o direito está formalmente reconhecido.

As cidades também precisam ser pensadas a partir das necessidades das crianças. Quando os espaços públicos são inacessíveis, perigosos ou pouco acolhedores, a possibilidade de convivência e movimento torna-se reduzida. A defesa do brincar demanda praças, parques, áreas verdes, equipamentos culturais e ambientes comunitários nos quais diferentes grupos possam compartilhar experiências com segurança.

A Base Nacional Comum Curricular reafirmou a centralidade da experiência lúdica ao estabelecer brincar como um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil. O documento orienta que a criança possa

“brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros” (BRASIL, 2018, p. 38). A presença do termo cotidianamente indica que não se trata de uma atividade eventual, mas de uma prática que precisa atravessar a rotina institucional.

A diversidade mencionada pela BNCC também possui importância. O direito precisa ser vivenciado em espaços internos e externos, com crianças de diferentes idades, com adultos, individualmente e em grupo. Brincadeiras corporais, simbólicas, tradicionais, musicais, investigativas e construídas com elementos da natureza ampliam repertórios e impedem que a experiência fique restrita a um único formato.

A legislação mais recente fortaleceu explicitamente essa proteção. A Lei nº 14.826/2024 instituiu a parentalidade positiva e o direito ao brincar como estratégias intersetoriais de prevenção à violência contra crianças. A norma relaciona a experiência lúdica ao desenvolvimento livre e saudável, à formação de vínculos e à convivência familiar e comunitária, demonstrando que sua garantia também possui dimensão protetiva (BRASIL, 2024).

Essa aproximação entre brincar e prevenção da violência amplia o alcance da discussão. Crianças que encontram adultos disponíveis, relações acolhedoras e oportunidades de expressão podem construir vínculos de confiança mais consistentes. Durante a brincadeira, sentimentos e acontecimentos difíceis também podem aparecer simbolicamente, oferecendo aos adultos atentos sinais sobre necessidades que talvez não fossem verbalizadas diretamente.

O quadro seguinte sintetiza os principais documentos presentes na lista de referências da pesquisa e suas contribuições para o reconhecimento do brincar como direito.

Quadro 1 – Marcos normativos relacionados ao direito de brincar

| Marco normativo | Reconhecimento apresentado | Implicações para a infância e para a Educação Infantil |
|---|---|---|
| Constituição Federal de 1988 | Assegura, com prioridade absoluta, direitos como educação, lazer, cultura, dignidade, liberdade e convivência familiar e comunitária. | Fundamenta a responsabilidade compartilhada entre Estado, família e sociedade pela proteção integral da criança. |
| Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 | Reconhece o direito ao descanso, ao lazer, ao brincar, às atividades recreativas e à participação cultural e artística. | Insere a brincadeira no campo internacional dos direitos humanos da criança. |
| Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/1990 | Inclui brincar, praticar esportes e divertir-se entre as dimensões do direito à liberdade. | Afasta a concepção de que brincar seja favor, prêmio ou atividade sem importância. |
| Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 | Define o desenvolvimento integral como finalidade da Educação Infantil. | Sustenta propostas que articulem dimensões físicas, afetivas, cognitivas, sociais e culturais. |
| Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Resolução CNE/CEB nº 5/2009 | Estabelece as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas. | Orienta a organização do currículo, dos ambientes e das experiências a partir das particularidades infantis. |
| Comentário Geral nº 17/2013 | Aprofunda a interpretação do artigo 31 da Convenção e apresenta deveres relacionados à garantia do brincar. | Evidencia barreiras sociais, culturais, econômicas e institucionais que dificultam o exercício do direito. |
| Marco Legal da Primeira Infância – Lei nº 13.257/2016 | Inclui o brincar entre as áreas prioritárias das políticas públicas para os primeiros seis anos de vida. | Reforça a atuação intersetorial e o respeito à diversidade das infâncias. |
| Base Nacional Comum Curricular – 2018 | Define brincar como direito de aprendizagem e desenvolvimento e preserva as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes. | Determina que as experiências lúdicas estejam presentes cotidianamente em diferentes tempos e espaços. |
| Lei nº 14.826/2024 | Relaciona o direito ao brincar e a parentalidade positiva à prevenção da violência contra crianças. | Amplia o entendimento do brincar como experiência de proteção, convivência e fortalecimento de vínculos. |
| Resolução CNE/CEB nº 1/2024 | Institui diretrizes nacionais de qualidade e equidade para a oferta da Educação Infantil. | Reforça a necessidade de ambientes, práticas e condições institucionais que promovam aprendizagem, desenvolvimento e participação. |

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em Brasil (1988; 1990; 1996; 2009; 2016; 2018; 2024), United Nations (1989) e United Nations Committee on the Rights of the Child (2013).

A leitura do quadro evidencia que a proteção da brincadeira foi construída progressivamente. Os documentos mais antigos estabeleceram bases gerais ligadas

à liberdade, ao lazer e à dignidade. As normas posteriores explicitaram seu valor curricular, formativo, protetivo e intersetorial. Essa trajetória revela que o brincar passou a ser compreendido não somente como necessidade do desenvolvimento, mas como experiência cuja garantia deve orientar decisões públicas e institucionais.

As Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2024, reforçam a responsabilidade dos sistemas de ensino em relação à gestão, à infraestrutura, aos ambientes educativos e aos processos pedagógicos. A qualidade deixa de ser interpretada como aspecto abstrato e passa a envolver condições concretas para que bebês e crianças aprendam, convivam e se desenvolvam com equidade (BRASIL, 2024).

Embora a Resolução não se restrinja à brincadeira, suas orientações interferem diretamente na garantia desse direito. Ambientes inadequados, turmas excessivamente numerosas, materiais inacessíveis e rotinas rígidas dificultam a participação infantil. Por outro lado, espaços acolhedores, áreas externas, objetos diversificados e profissionais preparados criam condições mais favoráveis à imaginação, à exploração e à convivência.

Horn e Barbosa (2022) destacam que o ambiente não funciona apenas como cenário das práticas educativas. A disposição dos materiais, a possibilidade de circulação e o acesso a áreas externas comunicam expectativas sobre aquilo que a criança pode ou não fazer. Quando tudo permanece fora de seu alcance, a dependência adulta é reforçada. Ambientes flexíveis transmitem confiança e convidam à iniciativa.

A disponibilidade de tempo constitui outro componente indispensável. A inclusão de quinze ou vinte minutos de recreação em uma rotina dominada por tarefas dirigidas não garante plenamente o direito de brincar. As crianças precisam de continuidade para construir enredos, organizar objetos, negociar papéis e retomar experiências iniciadas em outros momentos. O tempo fragmentado enfraquece a profundidade das relações e das criações infantis.

Moyles (2002) alerta para o risco de considerar legítima apenas a brincadeira que produz uma aprendizagem previamente planejada. O brincar possui valor educativo, mas não precisa ser permanentemente transformado em exercício para ensinar letras, números ou conteúdos específicos. Seu significado também se encontra

na liberdade, na curiosidade e nas descobertas que escapam aos resultados antecipados pelo adulto.

Quando todas as etapas são controladas, a criança pode executar uma proposta aparentemente divertida sem realmente brincar. A experiência lúdica pressupõe certo grau de escolha, flexibilidade e imprevisibilidade. A intencionalidade pedagógica deve aparecer na preparação dos ambientes, na observação, na oferta de materiais e na mediação, e não no domínio absoluto das ações infantis.

Vigotski (2021) oferece elementos para compreender que a liberdade presente na brincadeira não significa ausência de regras. No faz de conta, a criança assume papéis e procura agir de acordo com os significados atribuídos a eles. Quem brinca de professora, médica, comerciante ou motorista cria expectativas sobre as ações de cada personagem. As regras emergem do próprio enredo e são negociadas durante a experiência.

Esse movimento favorece a autorregulação, pois a criança aprende a controlar alguns impulsos para manter a brincadeira compartilhada. Ela deseja agir de determinada maneira, mas percebe que o papel assumido ou o acordo construído com o grupo exige outra conduta. A aprendizagem ocorre em uma experiência significativa, ligada ao interesse e à participação.

A garantia do brincar também precisa considerar as crianças com deficiência e aquelas que apresentam diferentes formas de comunicação, mobilidade ou interação. Falco (2022) destaca a responsabilidade dos adultos na construção de contextos que favoreçam a participação de todas. Não basta colocar a criança no mesmo ambiente; é necessário identificar barreiras e oferecer apoios que permitam seu envolvimento nas relações lúdicas.

Materiais adaptados, espaços acessíveis, tempos flexíveis e diferentes formas de convite podem ampliar as possibilidades de participação. Algumas crianças entram na brincadeira pela fala; outras observam, imitam, aproximam objetos ou acompanham os movimentos do grupo. Reconhecer essas manifestações evita que um único padrão de comunicação seja utilizado como medida para definir quem participa.

Pezzi e Frison (2024), ao discutirem as atividades de brincar e ensinar com crianças com transtorno do espectro autista, mostram que a mediação e a organização do meio podem favorecer o desenvolvimento de diferentes capacidades. Entretanto, a brincadeira inclusiva não deve ser reduzida a um treinamento

terapêutico. A criança continua tendo direito ao prazer, à espontaneidade, ao encontro e à construção de interesses próprios.

As desigualdades socioeconômicas constituem outro desafio. Nem todas as crianças dispõem de moradias espaçosas, áreas verdes, brinquedos ou locais seguros para circular. Em territórios marcados pela violência ou pela precariedade urbana, o acesso ao brincar pode ser significativamente reduzido. Nesses casos, a Educação Infantil assume uma responsabilidade ainda maior ao oferecer experiências que talvez não estejam disponíveis em outros espaços. O relatório da UNESCO e do UNICEF (2024) associa a qualidade da educação e do cuidado na primeira infância à existência de ambientes inclusivos, profissionais qualificados e políticas capazes de enfrentar desigualdades. Garantir matrícula sem assegurar experiências respeitosas e culturalmente significativas produz uma inclusão incompleta. O direito educacional precisa ser

acompanhado pela qualidade do cotidiano vivido pelas crianças.

Também merece atenção a crescente ocupação do tempo infantil por atividades estruturadas e compromissos definidos pelos adultos. Em algumas realidades, a rotina da criança é organizada de forma tão intensa que restam poucas oportunidades para criar livremente. Em outras, a exposição prolongada a telas substitui experiências corporais, convivências presenciais e explorações do ambiente.

Freitas e Gaudenzi (2024) mostram que as formas de brincar também são atravessadas pela cultura digital e pela circulação de conteúdos em plataformas como o YouTube. O reconhecimento dessas mudanças não deve levar à rejeição indiscriminada das tecnologias, mas à análise crítica das experiências oferecidas. Recursos digitais podem ampliar repertórios, porém não deveriam eliminar o movimento, o contato com materiais concretos e as relações construídas face a face.

A responsabilidade dos adultos inclui proteger o tempo infantil da produtividade excessiva. A criança não precisa demonstrar continuamente resultados para justificar sua experiência. Brincar sem uma finalidade externa, criar histórias que não serão avaliadas e explorar materiais sem produzir um objeto final também fazem parte de uma infância vivida com dignidade.

No espaço educacional, a gestão possui papel relevante na proteção desse direito. A elaboração da proposta pedagógica, a distribuição dos horários, a organização dos ambientes e a aquisição de materiais influenciam aquilo que será possível realizar. Mesmo um professor comprometido encontra dificuldades quando a

instituição valoriza somente atividades escritas, exige produtos padronizados ou considera a brincadeira uma perda de tempo.

A formação docente contribui para transformar essa realidade. Oliveira, Duda e Bersch (2025) defendem a importância de processos formativos que favoreçam a emergência do adulto brincante. Essa expressão não propõe que o professor imite comportamentos infantis, mas que desenvolva sensibilidade, disponibilidade corporal e abertura para compreender a linguagem lúdica.

O adulto que reconhece a brincadeira como direito observa antes de interromper, pergunta antes de impor e procura compreender os sentidos presentes nas ações infantis. Sua participação pode enriquecer a experiência, desde que não substitua as iniciativas das crianças. Em determinados momentos, será necessário oferecer um material, ajudar a resolver um conflito ou sustentar a continuidade do enredo; em outros, a intervenção mais respeitosa consistirá em acompanhar sem dirigir.

A documentação pedagógica também pode fortalecer a visibilidade do brincar. Registros escritos, fotografias, produções infantis e narrativas construídas pelos professores ajudam a revelar aprendizagens que poderiam passar despercebidas. Anjos, Araujo e Santos (2023) relacionam a documentação à possibilidade de tornar mais visíveis as culturas produzidas pelas crianças no cotidiano da Educação Infantil.

Esses registros não devem ser utilizados para vigiar ou classificar comportamentos. Sua finalidade encontra-se na compreensão dos processos, na reflexão sobre as práticas e no compartilhamento das experiências com famílias e equipes pedagógicas. Ao tornar visível o que acontece durante uma brincadeira, o professor pode demonstrar que aquele momento envolve pensamento, linguagem, negociação, criação e participação cultural.

As famílias também precisam ser incluídas nessa construção. Algumas ainda associam a qualidade da Educação Infantil à quantidade de atividades escritas enviadas para casa. Quando não compreendem a riqueza do brincar, podem considerar que a criança “não fez nada” durante o período em que brincou. O diálogo, a apresentação dos registros e a explicação dos fundamentos pedagógicos ajudam a aproximar as expectativas familiares da identidade própria dessa etapa educacional.

A corresponsabilidade, contudo, não permite que o poder público transfira integralmente às famílias o dever de garantir condições lúdicas. Políticas, instituições

e comunidades precisam atuar de maneira articulada. O direito deve alcançar crianças de diferentes classes sociais, territórios, culturas, condições físicas e formas de aprendizagem, sem depender apenas dos recursos privados disponíveis em cada lar.

Reconhecer o brincar como direito fundamental significa, portanto, protegê-lo contra a negligência, a instrumentalização excessiva e a exclusão. A criança necessita de experiências nas quais possa imaginar, movimentar-se, conviver, criar regras, expressar sentimentos e transformar objetos e espaços. Essas oportunidades não constituem adornos de uma infância privilegiada, mas condições necessárias a uma vida digna.

A efetivação jurídica somente se completa quando as garantias inscritas nos documentos alcançam o cotidiano. Uma escola pode mencionar o brincar em sua proposta pedagógica e, ainda assim, organizar uma rotina que quase não oferece tempo para experiências livres. Da mesma maneira, uma cidade pode reconhecer a infância em seus discursos e manter praças abandonadas, calçadas inacessíveis e poucos espaços culturais.

Por essa razão, o direito de brincar precisa ser observado nas decisões concretas: no planejamento institucional, nos investimentos públicos, na formação dos profissionais, na escuta das crianças e na organização dos territórios. Sua presença deve ser percebida na liberdade de movimento, na diversidade de materiais, na continuidade das experiências e na possibilidade de conviver com diferentes parceiros.

O percurso analisado evidencia que houve avanços expressivos no reconhecimento legal e educacional da brincadeira. A Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Convenção sobre os Direitos da Criança, o Marco Legal da Primeira Infância, as Diretrizes Curriculares e a BNCC construíram uma base consistente para sua proteção. A Lei nº 14.826/2024 ampliou essa trajetória ao associar o direito ao brincar à parentalidade positiva e à prevenção da violência.

Apesar desse conjunto normativo, ainda existe distância entre o direito declarado e a experiência vivida. A superação dessa diferença exige compromisso político, recursos, formação profissional e revisão de concepções que tratam a brincadeira como atividade menor. A criança somente será reconhecida plenamente como sujeito de direitos quando sua maneira própria de existir, comunicar-se e participar também for respeitada.

A análise desenvolvida confirma que brincar não significa afastar-se da aprendizagem ou interromper o trabalho pedagógico. A experiência lúdica constitui

parte da formação infantil e precisa ocupar um lugar legítimo nas práticas educativas. Essa compreensão prepara a discussão acerca das políticas públicas e dos marcos legais que orientam a garantia do brincar, aprofundada no tópico seguinte.

### 1.4 Políticas públicas e marcos legais relacionados ao direito de brincar

A consolidação do brincar como direito da criança resultou de um percurso histórico marcado por mudanças na compreensão da infância e na responsabilidade atribuída ao poder público. À medida que a criança passou a ser reconhecida como sujeito histórico, social e titular de direitos, a brincadeira deixou de ocupar somente o campo da recreação e passou a integrar as garantias necessárias à proteção, ao desenvolvimento e à participação infantil.

As políticas públicas assumem uma função decisiva nesse processo, pois são responsáveis por transformar princípios jurídicos em ações, programas, serviços e condições concretas de atendimento. No campo do brincar, isso envolve assegurar espaços seguros, tempos menos fragmentados, materiais acessíveis, contato com a natureza, oportunidades de convivência e profissionais preparados para reconhecer as múltiplas linguagens das crianças.

O reconhecimento legal também afasta a percepção de que brincar seria um privilégio oferecido apenas quando houvesse disponibilidade de tempo ou recursos. A experiência lúdica integra uma concepção mais ampla de dignidade, na qual proteção, educação, saúde, lazer, liberdade, cultura e convivência não devem ser tratados como direitos isolados. A criança necessita de condições que lhe permitam viver plenamente a infância, e não apenas preparar-se para etapas futuras.

Ao discutir as políticas voltadas à infância, torna-se necessário observar que a existência de normas representa um avanço indispensável, mas não garante, isoladamente, sua efetivação. Um direito pode estar previsto em diferentes documentos e permanecer distante do cotidiano quando faltam investimentos, acompanhamento, formação profissional e compromisso institucional. Por essa razão, a análise dos marcos legais precisa ser articulada às condições sociais e educacionais em que as crianças vivem.

No cenário internacional, a Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada em 1989, constituiu um dos documentos mais importantes para a proteção integral da infância. O texto reconheceu crianças e adolescentes como titulares de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, superando concepções que os tratavam apenas como destinatários passivos da proteção e das decisões adultas.

Em seu artigo 31, a Convenção reconheceu o direito ao descanso, ao lazer, às atividades recreativas, ao brincar e à participação na vida cultural e artística. A reunião dessas dimensões demonstra que a dignidade infantil não se limita à sobrevivência física ou ao acesso à escolarização. Também depende da liberdade para criar, conviver, imaginar, movimentar-se e participar das manifestações culturais presentes na comunidade (United Nations, 1989).

A inserção do brincar em um tratado internacional de direitos humanos modificou a maneira de compreender essa experiência. A responsabilidade por sua garantia deixou de permanecer restrita às famílias e passou a alcançar os Estados signatários, que devem formular medidas capazes de assegurar o exercício desse direito sem discriminação ou exclusão.

O Comentário Geral nº 17, elaborado pelo Comitê dos Direitos da Criança, aprofundou a interpretação do artigo 31 da Convenção. United Nations (2013) destaca que a brincadeira costuma ser iniciada, conduzida e estruturada pelas próprias crianças, embora possa ser apoiada por adultos sensíveis e atentos. O documento também identifica diferentes obstáculos que limitam sua realização, como pobreza, violência, discriminação, trabalho infantil, pressão escolar e ausência de ambientes seguros.

Essa compreensão permite perceber que disponibilizar brinquedos não significa, necessariamente, garantir o direito de brincar. A criança pode estar cercada por objetos e, ainda assim, não encontrar tempo, liberdade, segurança ou companhia para utilizá-los. A efetivação depende da qualidade dos ambientes, das relações estabelecidas e da possibilidade de escolher, transformar e atribuir sentidos às experiências.

No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988 inaugurou uma nova etapa na formulação das políticas destinadas à infância. O artigo 227 atribuiu à família, à sociedade e ao Estado o dever de assegurar, com absoluta prioridade, direitos relacionados à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, à

dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1988).

Embora a Constituição não empregue diretamente a expressão “direito ao brincar”, sua proteção pode ser compreendida pela articulação entre lazer, cultura, liberdade, dignidade e convivência. A noção de prioridade absoluta determina que as necessidades das crianças ocupem lugar preferencial na formulação das políticas, na prestação dos serviços e na destinação dos recursos públicos.

A Constituição também alterou a natureza da relação entre a infância e o poder público. O atendimento deixou de ser percebido apenas como assistência ocasional ou benefício concedido às famílias e passou a constituir um dever estatal. A criança assumiu, juridicamente, a condição de cidadã, e suas necessidades passaram a ser reconhecidas como direitos exigíveis.

O Estatuto da Criança e do Adolescente aprofundou os princípios constitucionais ao adotar a doutrina da proteção integral. A Lei nº 8.069/1990 reconheceu crianças e adolescentes como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais, respeitando sua condição peculiar de pessoas em desenvolvimento. Nesse documento, a liberdade foi apresentada de forma abrangente, alcançando circulação, expressão, crença, convivência, participação e brincadeira.

O artigo 16 reúne os diferentes aspectos que compõem esse direito: O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

> I – ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
> II – opinião e expressão;
> III – crença e culto religioso;
> IV – brincar, praticar esportes e divertir-se;
> V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
> VI – participar da vida política, na forma da lei;
> VII – buscar refúgio, auxílio e orientação. (Brasil, 1990, art. 16, I-VII).

A organização do dispositivo demonstra que a brincadeira não foi reconhecida de maneira isolada. Ela se encontra associada à expressão, à circulação pelos espaços públicos, à convivência comunitária e à participação social. Brincar envolve liberdade para criar, movimentar-se, estabelecer vínculos e ocupar os ambientes destinados à vida coletiva.

A inclusão da brincadeira entre os aspectos da liberdade infantil também produz consequências para as práticas familiares e educacionais. Por constituir um direito legalmente protegido, não deveria ser utilizada como prêmio oferecido após o cumprimento de tarefas nem retirada sistematicamente como forma de punição. Os conflitos precisam ser conduzidos mediante diálogo, orientação e construção de limites, sem que uma garantia seja convertida em instrumento de controle.

O artigo 17 do Estatuto complementa essa proteção ao assegurar a inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral, incluindo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, das crenças, dos espaços e dos objetos pessoais. Dessa forma, a experiência lúdica somente se realiza plenamente quando ocorre em um ambiente protegido contra intimidações, constrangimentos, discriminações e diferentes manifestações de violência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional representou outro avanço ao integrar a Educação Infantil à Educação Básica. O artigo 29 da Lei nº 9.394/1996 definiu como finalidade dessa etapa o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

A noção de desenvolvimento integral afasta propostas limitadas à transmissão antecipada de conteúdos escolares. A criança precisa ser considerada em suas dimensões corporal, afetiva, cognitiva, social, linguística e cultural. Como o brincar mobiliza esses aspectos de forma articulada, sua valorização mostra-se coerente com a finalidade legal atribuída às creches e às pré-escolas.

A LDB também determina que a avaliação na Educação Infantil aconteça por meio do acompanhamento e do registro do desenvolvimento, sem finalidade de promoção. Essa orientação favorece a observação das interações, brincadeiras, narrativas, movimentos e produções infantis, evitando procedimentos classificatórios incompatíveis com as particularidades dessa etapa.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, tornaram mais explícito o lugar da brincadeira no trabalho educacional. O documento definiu a criança como sujeito histórico e de direitos, capaz de imaginar, desejar, aprender, experimentar, narrar, questionar e produzir cultura.

Essa concepção modificou o ponto de partida do planejamento pedagógico. O currículo deixou de ser entendido apenas como uma sequência de conteúdos

estabelecidos pelos adultos e passou a considerar as experiências, os saberes, os interesses e as formas de participação das crianças. As interações e a brincadeira foram apresentadas como eixos norteadores, devendo atravessar o conjunto das práticas realizadas nas instituições.

O artigo 9º das Diretrizes estabelece experiências que precisam ser asseguradas pelas propostas curriculares:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

> I – promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
> II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
> IV – recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais. (Brasil, 2009, art. 9º, I-IV).

A amplitude do dispositivo demonstra que a valorização da brincadeira não significa ausência de aprendizagem ou de intencionalidade educativa. As experiências lúdicas favorecem o conhecimento do corpo e do ambiente, ampliam as formas de comunicação, possibilitam a construção de narrativas e aproximam a criança de relações envolvendo quantidades, medidas, formas e posições espaciais.

Esses conhecimentos não precisam ser apresentados por meio de atividades fragmentadas e repetitivas. Nas situações significativas, a criança observa, compara, pergunta, experimenta e encontra soluções próprias. O planejamento docente permanece indispensável, mas precisa oferecer abertura suficiente para que as iniciativas infantis influenciem o desenvolvimento das propostas.

O emprego da expressão “eixos norteadores” impede que a ludicidade seja reduzida a um recurso ocasional destinado a tornar uma atividade mais agradável. As interações e a brincadeira devem orientar a seleção dos materiais, a organização dos

Religious Postsecondary Institution
2125 Biscayne Blvd, Ste 204 #26392 • Miami, Florida 33137 • USA
Entity ID:M26000008263 • Tel.: +1 352 729 3591
Accredited by DCHE – Accreditation No. 70481103

ambientes, a distribuição dos tempos, as formas de acompanhamento e as relações construídas entre adultos e crianças.

As linguagens mencionadas pelas Diretrizes também ampliam a compreensão sobre a expressão infantil. Gestos, movimentos, dramatizações, desenhos, músicas, narrativas e brincadeiras simbólicas comunicam pensamentos, sentimentos e conhecimentos. Uma prática comprometida com os direitos da criança não utiliza somente a fala ou a produção escrita como medida de participação.

O Marco Legal da Primeira Infância, instituído pela Lei nº 13.257/2016, fortaleceu a articulação entre os diferentes setores responsáveis pelos primeiros seis anos de vida. A norma estabeleceu princípios para políticas de educação, saúde, assistência social, cultura, lazer, proteção e planejamento dos espaços urbanos, reconhecendo que o desenvolvimento infantil depende de ações integradas.

Brasil (2016) incluiu o brincar e o lazer entre as áreas prioritárias das políticas públicas para a primeira infância. A legislação também previu a qualificação dos profissionais que atuam nesse campo, contemplando conhecimentos sobre os direitos da criança, desenvolvimento infantil, prevenção da violência e intersetorialidade.

A aproximação entre garantia de direitos e formação profissional possui especial relevância para a Educação Infantil. O conhecimento da legislação permite que os professores compreendam o brincar não somente como recurso didático, mas como responsabilidade ética, pedagógica e institucional. Também oferece fundamentos para questionar rotinas que reduzem o tempo das experiências lúdicas em favor de tarefas repetitivas.

Ao abordar os ambientes destinados às crianças, o artigo 17 do Marco Legal apresenta uma determinação que alcança os diferentes entes federativos:

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão organizar e estimular a criação de espaços lúdicos que propiciem o bem-estar, o brincar e o exercício da criatividade em locais públicos e privados onde haja circulação de crianças, bem como a fruição de ambientes livres e seguros em suas comunidades.(Brasil, 2016, art. 17).

O dispositivo ultrapassa os limites da residência e das instituições educacionais. Praças, parques, áreas verdes, equipamentos culturais, unidades de saúde e ambientes comunitários também precisam ser planejados de maneira a favorecer a presença, a convivência e a criatividade das crianças. A cidade passa a

ser reconhecida como parte das condições necessárias ao exercício dos direitos infantis.

Essa determinação assume maior relevância em territórios onde a violência, a precariedade urbana, a ausência de áreas públicas e as condições das moradias restringem o movimento infantil. Para muitas crianças, a creche ou a pré-escola representa uma das poucas oportunidades de brincar em um espaço protegido e na companhia de outras crianças.

Horn e Barbosa (2022) compreendem os ambientes internos e externos como componentes da ação educativa. A disposição dos materiais, as possibilidades de circulação, o contato com elementos naturais e a existência de espaços flexíveis comunicam expectativas sobre aquilo que a criança pode fazer. Locais rígidos e inacessíveis reforçam a dependência, enquanto ambientes abertos à transformação estimulam autonomia, investigação e convivência.

A Base Nacional Comum Curricular, publicada em 2018, manteve as interações e a brincadeira como eixos estruturantes da Educação Infantil. O documento estabeleceu seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2018).

Ao definir o brincar como direito, a BNCC orienta que essa experiência esteja presente cotidianamente, em diferentes tempos, espaços e agrupamentos. A palavra “cotidianamente” impede que a brincadeira seja reduzida a um momento breve, oferecido apenas quando sobra tempo após as atividades consideradas mais importantes.

A diversidade de parceiros e ambientes também amplia o alcance da orientação curricular. A criança precisa brincar individualmente, em pequenos grupos e em agrupamentos maiores, dentro e fora das salas. Precisa encontrar brinquedos, objetos cotidianos, materiais não estruturados e elementos naturais que possam ser transformados por meio da imaginação.

O direito de participar mantém relação direta com a experiência lúdica. A criança deve encontrar oportunidades para contribuir na escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes. Essa participação não elimina a responsabilidade docente, mas exige planejamento aberto à observação, à escuta e à reorganização das propostas conforme os interesses manifestados pelo grupo.

A Lei nº 14.826/2024 acrescentou uma dimensão contemporânea ao instituir a parentalidade positiva e o direito ao brincar como estratégias intersetoriais de

prevenção à violência. A legislação atribuiu ao poder público, à família e à sociedade a responsabilidade de proteger, preservar e assegurar essa experiência, reconhecendo sua contribuição para o desenvolvimento e para o fortalecimento dos vínculos.

A redação amplia o significado jurídico da brincadeira. Não é suficiente permitir que a criança brinque; torna-se necessário assegurar que a experiência aconteça sem medo, intimidação, preconceito ou exclusão. O contato com a natureza, o respeito aos territórios de pertencimento e a presença de interações familiares adequadas também integram essa proteção.

A referência aos territórios originários possui importância para as crianças indígenas e para outros grupos cujas experiências estão ligadas à memória coletiva, à natureza, à oralidade e aos saberes transmitidos entre gerações. Garantir o brincar pressupõe respeitar os repertórios culturais, evitando a imposição de um único modelo de atividade lúdica.

A proteção contra intimidação ou discriminação também alcança crianças com deficiência, pertencentes a diferentes grupos étnico-raciais, culturais, religiosos e socioeconômicos. A inclusão não se concretiza pela simples permanência no mesmo espaço. Os materiais, os tempos, os ambientes e as mediações precisam assegurar possibilidades reais de envolvimento.

A Lei nº 14.826/2024 relaciona ainda o brincar à educação não violenta e à parentalidade positiva. A norma apresenta a ludicidade como parte das ações destinadas a fortalecer vínculos e prevenir situações de violência. A brincadeira não substitui os serviços especializados de proteção, mas pode criar oportunidades de expressão, convivência e construção de confiança.

Durante as experiências simbólicas, sentimentos, medos, conflitos e acontecimentos vividos podem aparecer nos enredos construídos. A presença de adultos atentos favorece o acolhimento dessas manifestações, sem transformar o brincar em interrogatório, avaliação ou instrumento de vigilância.

As Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2024, atualizaram as responsabilidades dos sistemas de ensino. A normativa contempla gestão, infraestrutura, ambientes educativos, processos pedagógicos, formação permanente e condições de trabalho dos profissionais.

A qualidade, nessa perspectiva, não representa uma ideia abstrata. Ela depende de condições concretas para assegurar acesso, permanência, participação, aprendizagem e desenvolvimento. Embora a Resolução não trate exclusivamente da brincadeira, suas orientações interferem diretamente na possibilidade de garantir tempos, espaços e relações coerentes com os direitos infantis.

Turmas excessivamente numerosas, brinquedos inacessíveis, falta de profissionais, áreas externas inadequadas e rotinas rígidas limitam as experiências. Ambientes acolhedores, materiais diversificados, tempos flexíveis e equipes valorizadas ampliam as possibilidades de escolha, movimento, investigação e encontro.

A equidade também ocupa posição importante nas políticas mais recentes. Oferecer exatamente as mesmas condições a todas as crianças nem sempre significa garantir igualdade de participação. Determinados grupos enfrentam barreiras sociais, culturais, territoriais, físicas ou comunicacionais que exigem medidas específicas para que seus direitos sejam efetivamente vividos. O quadro seguinte reúne os principais documentos analisados e apresenta suas contribuições para o reconhecimento do brincar como direito da criança.

Quadro 2 – Políticas públicas e marcos legais relacionados ao direito de brincar

| **Documento ou marco normativo** | **Contribuição para o reconhecimento do brincar** | **Implicações para as políticas e práticas educacionais** |
|---|---|---|
| Constituição Federal de 1988 | Assegura, com prioridade absoluta, direitos como educação, lazer, cultura, dignidade, liberdade e convivência familiar e comunitária. | Fundamenta a responsabilidade compartilhada entre Estado, família e sociedade pela proteção integral da infância. |
| Convenção sobre os Direitos da Criança – 1989 | Reconhece o descanso, o lazer, as atividades recreativas, o brincar e a participação cultural e artística. | Insere a brincadeira no campo internacional dos direitos humanos e exige medidas de proteção sem discriminação. |
| Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/1990 | Inclui brincar, praticar esportes e divertir-se entre os aspectos do direito à liberdade. | Impede que a experiência lúdica seja tratada apenas como favor, recompensa ou atividade secundária. |
| Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 | Define o desenvolvimento integral como finalidade da Educação Infantil. | Sustenta práticas que articulem corpo, afetividade, pensamento, linguagem e relações sociais. |

| | | |
|---|---|---|
| Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Resolução CNE/CEB nº 5/2009 | Estabelece as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas. | Orienta a organização dos tempos, ambientes, materiais, linguagens e experiências curriculares. |
| Comentário Geral nº 17 – 2013 | Aprofunda a interpretação do direito ao brincar e identifica barreiras ao seu exercício. | Alerta para os efeitos da pobreza, da violência, da pressão escolar e da ausência de espaços seguros. |
| Marco Legal da Primeira Infância – Lei nº 13.257/2016 | Inclui o brincar entre as áreas prioritárias e determina a criação de espaços lúdicos e seguros. | Reforça a intersetorialidade, a formação profissional e a responsabilidade dos entes federativos. |
| Base Nacional Comum Curricular – 2018 | Define brincar como direito de aprendizagem e desenvolvimento. | Determina sua presença cotidiana, em diferentes tempos, espaços, grupos e modalidades. |
| Lei nº 14.826/2024 | Institui o direito ao brincar como estratégia intersetorial de prevenção à violência. | Protege o brincar livre de discriminação, o contato com a natureza e o respeito aos territórios de pertencimento. |
| Resolução CNE/CEB nº 1/2024 | Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. | Relaciona a garantia dos direitos à infraestrutura, à formação profissional, à gestão e aos processos pedagógicos. |

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em Brasil (1988; 1990; 1996; 2009; 2016; 2018; 2024), United Nations (1989) e United Nations (2013).

A leitura do quadro revela uma ampliação progressiva da proteção destinada às experiências lúdicas. Os primeiros documentos estabeleceram fundamentos relacionados à liberdade, ao lazer, à dignidade e à participação cultural. Posteriormente, as normas passaram a detalhar responsabilidades curriculares, formativas, institucionais, intersetoriais e protetivas.

Esse percurso mostra que o brincar deixou de ser compreendido somente como uma necessidade individual da criança e passou a ocupar o campo das responsabilidades coletivas. Sua garantia depende de decisões orçamentárias, planejamento urbano, políticas educacionais, formação profissional e acompanhamento das instituições que atendem à infância.

Apesar da consistência dos marcos normativos, ainda se observa uma distância entre o direito declarado e algumas experiências cotidianas. Farias, Magalhães e Xavier (2022) identificam tensões entre orientações que respeitam as particularidades da infância e perspectivas que priorizam tarefas, conteúdos e resultados próprios das etapas educacionais posteriores.

Uma instituição pode mencionar a brincadeira em sua proposta pedagógica e, ao mesmo tempo, reservar poucos minutos para sua realização. Também pode

manter os brinquedos fora do alcance, restringir o uso dos espaços externos ou interromper continuamente os enredos para cumprir horários rígidos. Nessas situações, a presença do direito no documento não se converte plenamente em experiência.

As políticas precisam garantir condições materiais, mas também enfrentar concepções que desvalorizam o brincar. A quantidade de atividades escritas ainda pode ser utilizada como indicador de produtividade, enquanto experiências envolvendo corpo, imaginação, movimento e convivência são consideradas menos relevantes. Essa hierarquização contraria a identidade pedagógica da Educação Infantil.

Freire (2021) contribui para essa discussão ao defender uma prática educativa comprometida com a curiosidade, a autonomia e a dignidade dos sujeitos. Na Educação Infantil, essa perspectiva se manifesta quando a criança encontra espaço para perguntar, escolher, experimentar e transformar as propostas. A autoridade docente permanece necessária, mas não precisa assumir uma forma autoritária ou silenciadora.

A gestão educacional também participa da concretização do direito. A organização dos horários, a aquisição dos materiais, a manutenção dos ambientes, a formação da equipe e a elaboração da proposta pedagógica interferem diretamente nas experiências oferecidas. Não se mostra adequado responsabilizar individualmente o professor quando as próprias condições institucionais limitam o movimento, a escolha e a continuidade das brincadeiras. A formação docente constitui outra dimensão indispensável. Oliveira,

Duda e Bersch (2025) destacam a importância de processos formativos que permitam ao professor rever concepções, experimentar possibilidades e desenvolver maior sensibilidade para compreender as linguagens lúdicas. Essa formação não pretende infantilizar o adulto, mas ampliar sua disponibilidade para observar, escutar e participar sem retirar das crianças a condução de suas experiências.

Conhecer os marcos legais oferece aos profissionais argumentos para defender o brincar diante de práticas escolarizantes e expectativas centradas apenas em produções escritas. A leitura da legislação, entretanto, precisa ser articulada ao cotidiano. Somente conhecer os artigos não garante mudanças quando não existe reflexão sobre ambientes, tempos, materiais, intervenções e registros.

A participação das famílias também merece atenção. Algumas ainda associam a qualidade da Educação Infantil à antecipação da alfabetização ou à quantidade de

tarefas enviadas para casa. Nessas situações, a documentação pedagógica pode tornar visíveis os conhecimentos construídos durante as brincadeiras, demonstrando que a criança pensa, comunica-se, negocia, cria e participa culturalmente.

Fotografias, narrativas docentes, falas infantis e registros das experiências ajudam a revelar processos que poderiam permanecer pouco compreendidos. Esses materiais não devem servir à vigilância ou à classificação das crianças, mas à reflexão sobre as práticas e ao diálogo entre profissionais, famílias e comunidade.

A corresponsabilidade, contudo, não permite que o poder público transfira às famílias a obrigação de oferecer todas as condições necessárias. Praças, parques, instituições de qualidade, equipamentos culturais e ambientes seguros dependem de decisões coletivas e de investimentos permanentes. O direito precisa alcançar também as crianças cujas famílias não dispõem de recursos financeiros ou espaços privados adequados.

O relatório da UNESCO e do UNICEF (2024) reforça que a expansão da Educação Infantil deve ser acompanhada de qualidade, inclusão e valorização dos profissionais. A matrícula constitui uma condição indispensável, mas não assegura, isoladamente, ambientes acolhedores, relações respeitosas e experiências culturalmente significativas.

A OECD (2021) também relaciona a qualidade da educação e do cuidado na primeira infância às interações construídas no cotidiano. A criança tende a explorar e participar com maior confiança quando encontra adultos responsivos, capazes de perceber suas necessidades e acompanhar suas iniciativas sem assumir o controle permanente das ações.

A análise dos marcos legais confirma que o brincar não pode ocupar uma posição periférica na Educação Infantil. Sua presença precisa ser percebida no planejamento, na infraestrutura, nos horários, na formação das equipes e nas relações estabelecidas com as crianças. A efetivação jurídica acontece quando aquilo que se encontra inscrito nos documentos alcança as decisões concretas das instituições.

A oficina pedagógica elaborada como proposta final desta pesquisa encontra fundamento nesse conjunto normativo. A formação foi estruturada para aproximar legislação, conhecimentos teóricos e reflexão sobre o cotidiano,

favorecendo a compreensão do brincar como direito, linguagem e eixo das práticas educativas.

Mais do que oferecer uma sequência de atividades prontas, a proposta formativa busca promover uma análise das concepções que sustentam o trabalho docente. A transformação não depende apenas da adoção de novos jogos, mas da maneira como a criança é escutada, dos tempos que lhe são assegurados, dos materiais que pode alcançar e da liberdade que encontra para criar.

Portanto, a existência de uma base legal consistente representa um avanço indispensável, mas não encerra a responsabilidade social. O direito ao brincar somente se realiza quando a criança encontra condições para vivê-lo sem discriminação, violência, pressa ou controle excessivo. Sua concretização exige políticas permanentes, financiamento, formação profissional e compromisso institucional com a dignidade da infância.

## 1.5 As interações e as brincadeiras nos documentos orientadores da Educação Infantil

A organização pedagógica da Educação Infantil passou por mudanças importantes à medida que a criança foi reconhecida como sujeito histórico, social e participante das experiências que constituem sua formação. Os documentos orientadores brasileiros contribuíram para superar concepções centradas apenas na assistência, na preparação para o Ensino Fundamental ou na execução de tarefas definidas exclusivamente pelos adultos. Nesse percurso, as interações e as brincadeiras adquiriram centralidade curricular, deixando de ocupar uma posição complementar no cotidiano das creches e pré-escolas.

Essa mudança não se resume à inclusão de palavras atualizadas nos documentos institucionais. Reconhecer as interações e o brincar como fundamentos do trabalho pedagógico exige rever a maneira como os tempos, os espaços, os materiais e as relações são organizados. A criança precisa

encontrar condições para comunicar-se, movimentar-se, investigar, criar narrativas, estabelecer vínculos e participar das decisões que atravessam sua permanência na instituição.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil constituem um marco decisivo nessa construção. A Resolução CNE/CEB nº 5/2009 definiu a criança como sujeito histórico e de direitos que constrói sua identidade nas relações cotidianas, brinca, imagina, deseja, aprende, observa, experimenta, narra e produz cultura. Essa concepção deslocou o olhar pedagógico daquilo que falta à criança para as capacidades que ela manifesta no presente (Brasil, 2009).

Ao reconhecer a criança como produtora de cultura, as Diretrizes afastam a ideia de que ela apenas recebe conhecimentos transmitidos pelo professor. Suas perguntas, hipóteses, brincadeiras e formas de comunicação passam a integrar o processo educativo. A atuação docente permanece indispensável, porém deixa de ser compreendida como condução unilateral e passa a envolver observação, escuta, planejamento e mediação sensível.

O currículo da Educação Infantil é apresentado nas Diretrizes como um conjunto de práticas que articula as experiências e os saberes das crianças aos conhecimentos produzidos pela humanidade. Essa aproximação precisa ampliar repertórios culturais, artísticos, ambientais, científicos e tecnológicos, sem apagar as referências trazidas pelas crianças de suas famílias e comunidades. O conhecimento não é simplesmente entregue, mas construído em relações dotadas de significado.

Nesse contexto, o artigo 9º da Resolução CNE/CEB nº 5/2009 estabeleceu “as interações e a brincadeira” como eixos norteadores das práticas pedagógicas (Brasil, 2009, art. 9º). A escolha desses eixos revela que a Educação Infantil possui uma identidade própria e não deve reproduzir, de maneira antecipada, modelos de ensino característicos das etapas posteriores.

O termo interações abrange os encontros estabelecidos entre crianças, professores, demais profissionais, famílias, objetos, ambientes, elementos naturais e manifestações culturais. Em cada relação, a criança observa comportamentos, constrói vínculos, formula hipóteses e desenvolve maneiras próprias de participar. O conhecimento surge do envolvimento com pessoas e situações, não apenas da exposição a conteúdos previamente organizados.

As relações entre pares ocupam lugar especial nesse processo. Ao conviver com outras crianças, cada participante encontra diferentes modos de pensar, falar,

sentir e agir. As brincadeiras compartilhadas exigem acordos, distribuição de papéis, criação de regras e enfrentamento de pequenos conflitos. Essas situações favorecem a construção da autonomia e do pertencimento sem que seja necessário transformar cada encontro em uma atividade formal.

A presença adulta, entretanto, não se torna dispensável. O professor organiza condições para que as relações aconteçam com segurança, acolhimento e respeito. Sua atuação inclui perceber crianças que permanecem afastadas, reconhecer barreiras à participação, apoiar a resolução de conflitos e ampliar as possibilidades de convivência sem retirar do grupo toda oportunidade de negociação.

Falco (2022) destaca que a participação infantil pode se manifestar por diferentes caminhos. Algumas crianças aproximam-se verbalmente, enquanto outras observam, imitam gestos, oferecem objetos ou permanecem próximas antes de ingressar na experiência. Uma pedagogia comprometida com a inclusão precisa reconhecer essas formas de presença, evitando exigir um único padrão de comunicação ou envolvimento.

Essa compreensão torna-se especialmente importante quando se considera a diversidade existente nas instituições. Crianças com deficiência, diferentes modos de comunicação, repertórios culturais distintos ou ritmos particulares precisam encontrar possibilidades reais de participação. Estar matriculada e permanecer fisicamente no mesmo ambiente não é suficiente quando as barreiras impedem o envolvimento nas relações e brincadeiras.

As Diretrizes Curriculares também associam as experiências pedagógicas ao conhecimento de si e do mundo, às linguagens, às narrativas, às relações quantitativas, à autonomia e à participação cultural. A aprendizagem não aparece dividida em disciplinas, pois as crianças pequenas se relacionam com os conhecimentos de maneira integrada. Durante uma brincadeira, podem utilizar linguagem oral, movimentos, contagem, imaginação e negociação sem separar artificialmente essas dimensões.

Kishimoto (2011) ajuda a compreender que a brincadeira não constitui uma atividade vazia ou oposta à aprendizagem. A criança toma decisões, atribui significados aos objetos, cria personagens e modifica situações conforme seus interesses. O valor educativo encontra-se no envolvimento, na liberdade de escolha e na possibilidade de transformar culturalmente aquilo que foi observado no cotidiano.

Essa perspectiva impede que o brincar seja reduzido a uma técnica utilizada somente para ensinar conteúdos. Jogos e propostas lúdicas dirigidas podem fazer parte do trabalho docente, mas não substituem as experiências nas quais as próprias crianças constroem enredos, escolhem materiais e negociam maneiras de participação. Quando cada movimento é antecipadamente determinado, a atividade pode perder parte de sua natureza lúdica.

A Base Nacional Comum Curricular deu continuidade aos fundamentos das Diretrizes e reafirmou que as interações e as brincadeiras estruturam o trabalho na primeira etapa da Educação Básica. O documento reconhece que “a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância” e permite observar afetos, conflitos, frustrações, emoções e aprendizagens construídas nas relações (Brasil, 2018, p. 37).

Ao utilizar a expressão eixos estruturantes, a BNCC demonstra que as brincadeiras não devem ser acrescentadas apenas depois que as atividades consideradas pedagógicas forem concluídas. Elas precisam atravessar o planejamento, a rotina, a avaliação e a organização dos ambientes. O brincar deixa de ocupar o tempo restante e passa a constituir uma das principais formas de a criança conhecer a si mesma, aproximar-se do outro e interpretar o mundo. A BNCC estabeleceu seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos encontram-se interligados e não devem ser trabalhados como objetivos isolados. Durante uma experiência lúdica, a criança pode conviver com os pares, explorar materiais, expressarsentimentos, participar de decisões e ampliar o conhecimento sobre suas capacidades.

O direito de conviver envolve o contato com crianças e adultos em diferentes grupos, permitindo conhecer modos variados de vida, linguagens e manifestações culturais. Essa convivência contribui para a construção do respeito às diferenças, desde que as relações não sejam conduzidas por práticas de silenciamento, exclusão ou padronização.

Brincar, por sua vez, deve acontecer cotidianamente, em diferentes tempos, espaços e agrupamentos. A frequência mencionada no documento impede que a experiência seja limitada a eventos festivos, dias especiais ou intervalos breves. A continuidade favorece o aprofundamento dos enredos, a retomada de descobertas e a formação de vínculos mais consistentes.

Participar significa envolver-se nas decisões relacionadas às atividades, aos materiais e aos ambientes. A participação infantil não exige que todas as escolhas sejam transferidas às crianças, mas pressupõe que suas manifestações sejam consideradas. O professor continua responsável pela segurança e pela intencionalidade educativa, embora passe a planejar com maior abertura para aquilo que emerge do grupo.

Explorar envolve movimentos, gestos, sons, formas, palavras, texturas, cores, objetos e elementos da natureza. Esse direito exige ambientes que não mantenham as crianças permanentemente sentadas ou dependentes da autorização adulta para acessar os materiais. A exploração precisa contar com proteção, mas não deve ser substituída por uma rotina marcada pelo medo de sujar, desorganizar ou modificar o espaço.

O direito de expressar reconhece que a comunicação infantil ultrapassa a linguagem verbal. Desenhos, movimentos, dramatizações, construções, brincadeiras simbólicas, expressões faciais e silêncios também comunicam conhecimentos, sentimentos e necessidades. A escuta docente precisa alcançar essas manifestações para que nenhuma criança seja considerada incapaz de participar apenas porque não se expressa da maneira esperada.

Conhecer-se relaciona-se à construção da identidade pessoal, social e cultural. Nas experiências cotidianas, a criança percebe as próprias preferências, capacidades e formas de pertencimento. As interações com os pares e os adultos ajudam a compreender semelhanças e diferenças, fortalecendo a construção de uma imagem de si que não seja marcada por preconceitos ou comparações depreciativas.

Além dos direitos, a BNCC organizou o currículo da Educação Infantil em cinco campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações**.** Esses campos não correspondem a disciplinas, mas a conjuntos de experiências relacionadas às situações vividas pelas crianças.

No campo O eu, o outro e o nós, as brincadeiras coletivas favorecem a construção da identidade, o reconhecimento do outro e a convivência com diferentes perspectivas. A criança aprende que faz parte de um grupo, mas também percebe que cada participante possui sentimentos, histórias e maneiras próprias de agir.

Em Corpo, gestos e movimentos, a experiência corporal não é compreendida como mero gasto de energia. Correr, equilibrar-se, dançar, esconder-se, transportar objetos e representar personagens envolvem percepção, coordenação, expressão e conhecimento do próprio corpo. A organização pedagógica precisa garantir liberdade de movimento, sem restringir a criança a longos períodos de imobilidade.

O campo Traços, sons, cores e formas aproxima as experiências infantis das artes visuais, da música, da dança e de outras manifestações culturais. Materiais abertos à transformação favorecem criações que não precisam seguir modelos prontos. Quando todas as produções devem ficar iguais, perde-se a oportunidade de acompanhar as escolhas e os caminhos construídos por cada criança.

Em Escuta, fala, pensamento e imaginação, as brincadeiras de faz de conta, as narrativas, as cantigas e o contato com a literatura ampliam as formas de comunicação. A criança cria histórias, nomeia objetos, interpreta personagens e compartilha acontecimentos. A linguagem é vivida em situações significativas, não devendo ser reduzida à repetição mecânica ou à antecipação formal da alfabetização.

O campo Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações mostra que os conhecimentos matemáticos, científicos e ambientais podem surgir das explorações cotidianas. Ao comparar tamanhos, organizar coleções, observar mudanças na natureza ou construir estruturas, a criança formula hipóteses e encontra soluções. O professor amplia essas experiências por meio de perguntas e materiais, sem convertê-las necessariamente em exercícios padronizados.

Os campos de experiências precisam ser compreendidos de maneira articulada. Uma brincadeira com caixas, tecidos e objetos naturais pode envolver movimento, imaginação, comunicação, relações espaciais e convivência. Fragmentar a situação para identificar apenas uma habilidade enfraquece a riqueza do processo e desconsidera a maneira integrada como a criança participa.

A indissociabilidade entre educar e cuidar também aparece nos documentos orientadores. A BNCC afirma que o cuidado integra o processo educativo, afastando a ideia de que alimentar, acolher, higienizar ou acompanhar o descanso seriam tarefas sem valor pedagógico. Esses momentos envolvem diálogo, construção da autonomia, respeito ao corpo e fortalecimento dos vínculos (Brasil, 2018).

Nas situações de cuidado, a criança não deve ser tratada como alguém que apenas recebe ações do adulto. Ela pode participar, comunicar preferências, aprender

a cuidar de si e compreender gradualmente as necessidades do próprio corpo. A pressa e a execução automática das rotinas diminuem as possibilidades de interação presentes nesses momentos.

A organização do ambiente ocupa lugar relevante nos documentos e na produção acadêmica recente. Horn e Barbosa (2022) mostram que os espaços internos e externos influenciam a autonomia, o movimento, a curiosidade e os encontros. Materiais guardados fora do alcance ou salas organizadas de maneira imutável comunicam que a criança deve aguardar as decisões adultas. Ambientes flexíveis permitem deslocar objetos, construir cenários e retomar brincadeiras iniciadas anteriormente. Isso não significa manter o espaço sem organização, mas planejá-lo de maneira que possa ser transformado conforme as necessidades do grupo. A criança participa não somente da

atividade, mas também da construção do lugar onde a experiência acontece.

Os espaços externos merecem atenção particular. Pátios, jardins, áreas verdes e ambientes comunitários oferecem desafios corporais, contato com elementos naturais e possibilidades de investigação que dificilmente são reproduzidas em salas fechadas. Sua utilização não deveria depender apenas de condições climáticas consideradas perfeitas nem ser limitada a momentos de recreio.

O tempo também comunica a concepção pedagógica assumida pela instituição. Brincadeiras simbólicas e investigações precisam de continuidade para que os participantes organizem materiais, negociem papéis e desenvolvam ideias. Interrupções frequentes podem impedir que as experiências alcancem maior complexidade, sobretudo quando a rotina valoriza mais o cumprimento dos horários do que os processos vividos.

As Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2024, reforçaram que a qualidade depende de gestão, infraestrutura, ambientes, formação profissional e processos pedagógicos articulados. A normativa deve orientar a formulação, a implementação e a avaliação das políticas públicas destinadas à primeira etapa da Educação Básica.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil também destacam que as experiências precisam respeitar os direitos, as singularidades e as condições socioculturais das crianças. A qualidade não pode ser medida somente pela existência de vagas ou pela disponibilidade de materiais. Ela se

manifesta na forma como cada criança é acolhida, escutada e incluída nas relações cotidianas.

A equidade acrescenta a necessidade de reconhecer que determinadas crianças enfrentam barreiras mais intensas para participar. Deficiência, racismo, pobreza, localização territorial e diferenças culturais interferem nas oportunidades de brincar e conviver. Garantir os mesmos recursos para todas pode não ser suficiente quando os pontos de partida e os obstáculos são distintos.

A documentação pedagógica constitui um recurso importante para compreender as experiências e tornar visíveis as aprendizagens construídas. Anjos, Araujo e Santos (2023) relacionam os registros à valorização das culturas infantis, pois fotografias, narrativas, falas e produções podem revelar processos que não aparecem em atividades centradas apenas no resultado final.

Garcia, Ichiama e Camargo (2023) apresentam as mini-histórias como narrativas capazes de registrar acontecimentos cotidianos de bebês e crianças pequenas. Ao documentar um gesto, uma descoberta ou uma interação, o professor atribui visibilidade a experiências que poderiam ser consideradas simples ou passageiras. O registro favorece a reflexão sobre o planejamento e amplia o diálogo com as famílias.

A documentação, entretanto, não deve transformar a criança em objeto de vigilância. Seu propósito encontra-se na compreensão dos processos, na revisão das escolhas pedagógicas e na construção da memória coletiva do grupo. Registrar tudo indiscriminadamente pode esvaziar a observação e retirar do professor a presença necessária durante a experiência.

Marques e Martins (2024) compreendem a mediação docente como parte de uma didática comprometida com a humanização. Na Educação Infantil, mediar significa criar condições para que a criança participe, explore e construa sentidos. A atuação não se limita à apresentação de tarefas, pois envolve vínculos, conhecimento sobre o desenvolvimento e capacidade de interpretar as manifestações infantis.

Em alguns momentos, a mediação poderá ocorrer por meio da participação direta do adulto, da introdução de um novo material ou de uma pergunta que amplie o enredo. Em outros, a intervenção mais adequada será acompanhar sem dirigir. A sensibilidade profissional aparece na capacidade de distinguir quando a presença favorece a experiência e quando começa a substituir as iniciativas das crianças.

Freire (2021) oferece fundamentos para essa postura ao defender uma educação baseada no diálogo, na curiosidade e no respeito à autonomia. A contribuição do autor permite compreender que escutar a criança não significa abandonar a responsabilidade pedagógica. Ao contrário, exige uma presença mais atenta, capaz de criar possibilidades para a produção do conhecimento sem silenciar as perguntas e descobertas dos sujeitos.

Apesar da consistência dos documentos, sua concretização ainda enfrenta dificuldades. Farias, Magalhães e Xavier (2022) evidenciam que as orientações destinadas à Educação Infantil podem ser atravessadas por disputas entre perspectivas que valorizam as singularidades da infância e propostas que priorizam conteúdos, tarefas e resultados antecipados.

A escolarização precoce aparece quando a rotina se concentra em fichas, cópias, exercícios repetitivos e cobranças incompatíveis com as formas infantis de aprender. Nessas situações, as brincadeiras podem ser utilizadas apenas como recompensa ou estratégia para tornar um conteúdo mais agradável. A presença dos termos nos documentos institucionais não garante que sua centralidade seja respeitada no cotidiano.

Outro desafio encontra-se na interpretação superficial da ideia de liberdade. Reconhecer o protagonismo infantil não significa deixar as crianças sem acompanhamento ou planejamento. Os documentos orientadores atribuem ao professor a responsabilidade de organizar ambientes, selecionar materiais, observar relações e ampliar repertórios. A diferença está em realizar esse trabalho sem controlar antecipadamente todos os resultados.

As famílias também precisam participar da compreensão sobre a identidade pedagógica da Educação Infantil. Algumas ainda associam a qualidade à quantidade de atividades impressas ou à antecipação da leitura e da escrita. Os registros das experiências podem mostrar que, nas interações e brincadeiras, a criança mobiliza pensamento, linguagem, imaginação, negociação e conhecimentos sobre o mundo.

A formação continuada torna-se indispensável para aproximar os princípios documentais da realidade institucional. Oliveira, Duda e Bersch (2025) ressaltam a importância de processos formativos que favoreçam a reflexão sobre o adulto brincante. Não se trata de infantilizar o professor, mas de recuperar sua disponibilidade para experimentar, observar e compreender a linguagem lúdica.

Estudar as Diretrizes, a BNCC e os parâmetros de qualidade permite que os profissionais reconheçam o fundamento das escolhas pedagógicas. A legislação não deve aparecer somente como exigência burocrática registrada no projeto da instituição. Precisa orientar decisões sobre horários, acesso aos materiais, uso dos ambientes externos, formas de avaliação e participação das crianças.

A análise dos documentos evidencia uma continuidade entre o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, a centralidade das interações e a garantia cotidiana das brincadeiras. Esses elementos não podem ser separados. Quando a criança é reconhecida como participante, sua maneira própria de aprender precisa influenciar o currículo; quando o brincar ocupa posição estruturante, os ambientes e as relações também precisam ser reorganizados.

Assim, os documentos orientadores oferecem uma base consistente para a construção de práticas que respeitem as singularidades da infância. O desafio permanece em fazer com que seus princípios ultrapassem a escrita institucional e sejam percebidos nas experiências concretas: no tempo disponível para criar, na liberdade para movimentar-se, na possibilidade de escolher materiais e na qualidade dos vínculos estabelecidos.

A proposta de oficina pedagógica elaborada nesta pesquisa encontra respaldo nessa necessidade de aproximação entre orientação normativa e prática docente. Sua organização busca favorecer o estudo dos documentos, a análise das rotinas e a construção de possibilidades pedagógicas nas quais as interações e as brincadeiras ocupem o lugar que lhes foi atribuído no currículo da Educação Infantil.

### 1.6 Formação docente para a valorização do brincar na Educação Infantil

A valorização do brincar na Educação Infantil encontra-se diretamente relacionada às concepções construídas pelos profissionais sobre criança, infância, aprendizagem e prática pedagógica. Ainda que os documentos educacionais reconheçam a brincadeira como direito e eixo estruturante do currículo, sua presença cotidiana depende da maneira como professoras, professores e equipes gestoras interpretam essas orientações. Quando a experiência lúdica é compreendida apenas como recreação, recompensa ou intervalo, tende a ocupar um lugar reduzido na rotina institucional.

A formação docente constitui, portanto, uma dimensão indispensável para aproximar os princípios legais das experiências vividas nas creches e pré-escolas. Não se trata apenas de ensinar novas atividades ou ampliar uma lista de jogos, mas de favorecer a revisão de concepções que foram construídas ao longo da trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Cada educador carrega memórias, valores e referências sobre o que significa ensinar, aprender e brincar, e esses elementos influenciam suas decisões no cotidiano.

Em muitas situações, o reconhecimento teórico da importância da brincadeira convive com práticas marcadas pela centralização adulta. O professor pode afirmar que valoriza a ludicidade e, ao mesmo tempo, definir todos os materiais, personagens, regras e resultados esperados. Nessa condição, a atividade mantém uma aparência divertida, mas oferece pouco espaço para escolhas, invenções e mudanças conduzidas pelas próprias crianças.

A formação precisa contribuir para que os profissionais percebam a diferença entre propor experiências lúdicas e controlar inteiramente seu desenvolvimento. O planejamento permanece necessário, assim como a definição de objetivos, a preparação dos ambientes e o acompanhamento das relações. Entretanto, a intencionalidade pedagógica não exige que todas as respostas sejam antecipadas nem que as crianças realizem os mesmos movimentos ao mesmo tempo.

Freire (2021) oferece fundamentos importantes para essa compreensão ao defender uma educação comprometida com a autonomia, a curiosidade e a participação dos sujeitos. Sua contribuição permite compreender que ensinar não corresponde à transmissão mecânica de informações, mas à criação de condições para que o conhecimento seja construído. Na Educação Infantil, essa postura se manifesta quando o professor acolhe perguntas, acompanha descobertas e reconhece que as crianças também interferem nos caminhos do planejamento.

A educação dialógica não diminui a responsabilidade do adulto. Pelo contrário, exige maior sensibilidade para observar, escutar e interpretar aquilo que surge nas experiências infantis. O professor precisa dominar conhecimentos teóricos e pedagógicos, mas também desenvolver disponibilidade para rever decisões quando os interesses, os conflitos e as iniciativas do grupo apontam outras possibilidades.

Nóvoa (2022) compreende a formação profissional como um percurso constituído na relação entre conhecimento, experiência, colaboração e reflexão sobre o trabalho. Essa concepção afasta os modelos formativos baseados apenas em

palestras isoladas ou em orientações desarticuladas da realidade institucional. O desenvolvimento docente ganha consistência quando os profissionais analisam situações concretas, compartilham dúvidas e constroem respostas coletivamente.

A formação inicial ocupa um lugar importante nesse percurso, pois oferece os primeiros fundamentos sistematizados sobre desenvolvimento infantil, políticas educacionais, currículo, avaliação e organização pedagógica. Contudo, nenhum curso consegue antecipar todas as situações que serão encontradas no cotidiano. A prática apresenta diferenças culturais, relacionais e institucionais que exigem estudo permanente e capacidade de interpretar contextos diversos.

Por esse motivo, a formação continuada não deve ser compreendida como correção de uma suposta incapacidade profissional. Ela integra a própria natureza do trabalho educativo, que se transforma à medida que surgem novos conhecimentos, mudanças sociais, orientações curriculares e desafios relacionados às infâncias contemporâneas. O professor continua aprendendo enquanto observa, registra, planeja, dialoga e analisa as consequências de suas intervenções.

A Base Nacional Comum Curricular atribui ao educador uma atuação que envolve planejamento, mediação, observação e reorganização das experiências. O documento apresenta de maneira detalhada as responsabilidades relacionadas à intencionalidade educativa:

Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças, é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças. (Brasil, 2018, p. 39).

O trecho, com extensão superior a quarenta palavras, evidencia que o papel docente não se limita à execução de atividades previamente elaboradas. Refletir, selecionar, organizar, mediar e acompanhar constituem ações interligadas que

exigem conhecimento sobre as crianças e atenção às experiências efetivamente vividas. O planejamento torna-se um processo aberto à observação, aos registros e às mudanças necessárias ao longo do percurso.

A orientação também demonstra que a avaliação na Educação Infantil não deve classificar crianças como capazes ou incapazes. O acompanhamento serve para compreender conquistas, possibilidades e necessidades, oferecendo fundamentos para reorganizar os ambientes e as propostas. As brincadeiras, nesse processo, representam fontes privilegiadas de observação, pois revelam interesses, formas de comunicação, hipóteses e relações construídas pelo grupo.

A observação pedagógica precisa ser desenvolvida nos processos formativos. Observar não significa apenas olhar o que acontece nem registrar comportamentos isolados. O profissional procura compreender os sentidos presentes nas escolhas das crianças, nas aproximações, nos conflitos, nas narrativas e nas transformações realizadas durante a experiência lúdica.

Em uma brincadeira de faz de conta, por exemplo, os papéis assumidos, as falas utilizadas e os acordos estabelecidos revelam referências culturais e interpretações sobre a realidade. Ao observar com atenção, o professor pode identificar situações que merecem continuidade, materiais que ampliariam o enredo e relações que necessitam de mediação. Sem essa escuta, corre-se o risco de interromper uma experiência rica para dar início a uma tarefa considerada mais produtiva.

Kishimoto (2011) ressalta que a brincadeira possui características relacionadas à liberdade de escolha, à imaginação e à produção de significados. Esses elementos precisam fazer parte dos estudos realizados pelos docentes, evitando que toda atividade colorida ou agradável seja automaticamente classificada como lúdica. A criança realmente brinca quando encontra algum nível de autonomia para decidir, criar e transformar a proposta.

Brougère (2010) acrescenta que o brincar constitui uma prática cultural aprendida e reelaborada nas relações sociais. Essa compreensão amplia a responsabilidade do educador, pois os repertórios trazidos pelas crianças precisam ser acolhidos sem julgamentos apressados. Brincadeiras familiares, comunitárias,

tradicionais ou influenciadas pela cultura contemporânea podem oferecer elementos para conhecer os grupos e os territórios aos quais pertencem.

A formação docente também precisa enfrentar a tendência de valorizar somente as experiências que produzem resultados visíveis. Uma construção desmontada, uma história que não foi registrada no papel ou uma exploração

sem produto final podem envolver pensamento, linguagem e criação. O fato de não permanecer um objeto pronto não significa que nada tenha sido aprendido. Moyles (2002) questiona a separação rígida entre brincar e aprender, mostrando que a experiência lúdica pode favorecer envolvimento, persistência, experimentação e resolução de situações. A contribuição da autora ajuda a superar a necessidade de justificar cada brincadeira exclusivamente pela aquisição de determinado conteúdo. O valor também se encontra no prazer, na

convivência e na liberdade para testar possibilidades.

Ao mesmo tempo, a formação precisa evitar uma idealização segundo a qual toda brincadeira seria automaticamente inclusiva, tranquila e livre de conflitos. Disputas por objetos, exclusão de participantes, reprodução de preconceitos e dificuldades de negociação podem aparecer nos enredos infantis. A intervenção adulta torna-se necessária para proteger direitos e favorecer relações respeitosas, sem assumir imediatamente o controle de toda a experiência.

Falco (2022) chama a atenção para o papel dos adultos na participação de todas as crianças em contextos de Educação Infantil. Algumas ingressam nas brincadeiras por meio da fala, enquanto outras observam, imitam, aproximam objetos ou necessitam de mais tempo para se envolver. O professor precisa reconhecer essas formas de participação e criar apoios sem exigir que todas respondam da mesma maneira.

A inclusão requer mais do que a presença física no espaço. Materiais acessíveis, ambientes que permitam circulação, propostas flexíveis e diferentes recursos de comunicação ampliam as possibilidades de envolvimento. A formação continuada pode auxiliar as equipes a identificar barreiras que, por estarem incorporadas à rotina, nem sempre são percebidas pelos profissionais. Pezzi e Frison (2024) demonstram que as concepções docentes interferem na maneira como brincar e ensinar são organizados com crianças com transtorno do espectro

autista. Quando a ludicidade é reduzida a um instrument de treinamento, existe o risco de desconsiderar o prazer, a espontaneidade e os interesses da criança. A mediação precisa favorecer aprendizagens sem retirar o caráter relacional da experiência.

A valorização das diferenças também envolve o reconhecimento das culturas e dos territórios. Não existe um repertório único de brinquedos ou brincadeiras capaz de representar todas as infâncias. As experiências de crianças indígenas, quilombolas, do campo, ribeirinhas, urbanas ou pertencentes a diferentes comunidades precisam aparecer no planejamento sem serem tratadas como curiosidades ocasionais.

Esse olhar exige que os processos formativos discutam relações étnico-raciais, inclusão, desigualdades sociais e respeito às distintas formas de vida. A ausência desses debates pode fazer com que práticas aparentemente neutras reforcem padrões culturais restritos. Valorizar o brincar significa também proteger as memórias, as narrativas e as experiências que constituem a identidade dos diferentes grupos.

A mediação docente ganha profundidade quando é entendida como uma presença que sustenta e amplia a participação. Marques e Martins (2024) relacionam a didática na Educação Infantil a um processo de humanização, no qual as ações pedagógicas precisam considerar os vínculos, as linguagens e as formas infantis de aprender. O professor não atua apenas sobre a criança, mas constrói experiências com ela.

Em determinados momentos, essa mediação poderá ocorrer pela introdução de materiais, pela reorganização do ambiente ou por uma pergunta capaz de ampliar o enredo. Em outros, a escolha mais adequada será permanecer próximo, acompanhar o grupo e evitar uma intervenção desnecessária. A qualidade profissional aparece justamente na capacidade de perceber qual presença aquela situação solicita.

A formação também precisa oferecer oportunidades para que os docentes vivenciem experiências lúdicas. Estudar conceitos e documentos é indispensável, mas a compreensão pode ser ampliada quando os profissionais exploram materiais, constroem narrativas, movimentam-se e analisam os sentimentos despertados por essas propostas. Essa vivência favorece uma aproximação menos rígida com o brincar.

Oliveira, Duda e Bersch (2025) discutem a emergência do adulto brincante em processos de formação continuada. A expressão não significa que o professor deva imitar comportamentos infantis ou transformar-se em animador. Refere-se à

disponibilidade para experimentar, imaginar, participar e compreender a potência das situações lúdicas sem perder sua responsabilidade profissional.

O adulto brincante não ocupa todos os espaços nem procura chamar permanentemente a atenção para si. Sua presença pode aparecer na construção de um cenário, na aceitação de um papel sugerido pelas crianças ou na valorização de uma ideia inesperada. Ele participa sem substituir o protagonismo infantil e reconhece quando precisa afastar-se para que o grupo conduza o próprio enredo.

Santos, Lopes e Conceição (2025) relacionam a formação e a mediação docente aos processos de ler, escrever e brincar na Educação Infantil. Essa articulação mostra que as linguagens não precisam ser organizadas em blocos separados. A literatura, a oralidade, o desenho e a brincadeira podem aproximar-se em experiências significativas, sem antecipar práticas formais de alfabetização.

O contato com livros, poemas, cantigas e narrativas oferece referências que podem ser reelaboradas nos jogos simbólicos. Da mesma forma, as histórias criadas pelas crianças podem originar desenhos, dramatizações e registros coletivos. O professor amplia essas possibilidades quando evita transformar toda experiência literária em perguntas fechadas ou fichas de interpretação.

Outro aspecto indispensável encontra-se na organização dos espaços. Horn e Barbosa (2022) demonstram que os ambientes internos e externos influenciam as relações, a autonomia e a curiosidade. A formação docente precisa ajudar os profissionais a perceber que a disposição dos móveis, o acesso aos materiais e as possibilidades de transformação também educam.

Uma sala com brinquedos guardados em armários fechados comunica que a criança depende constantemente da autorização adulta. Em contrapartida, materiais organizados de forma acessível favorecem escolhas e responsabilidades compartilhadas. Não se trata de deixar tudo disponível sem critérios, mas de planejar o acesso de acordo com a segurança, as características do grupo e as possibilidades do espaço.

Os ambientes externos também precisam integrar os estudos formativos. Pátios, jardins e áreas abertas não deveriam ser considerados apenas locais de recreio ou descanso do professor. Neles, a criança encontra desafios corporais, elementos naturais e acontecimentos que favorecem investigações, narrativas e relações diferentes daquelas vividas em espaços fechados.

A qualidade do brincar também depende do tempo. Uma rotina excessivamente fragmentada dificulta a construção de enredos mais complexos, pois as crianças precisam organizar materiais, distribuir papéis e negociar ações. Quando a brincadeira é interrompida logo após seu início, perde-se a possibilidade de acompanhar como as ideias se transformariam.

A formação continuada pode favorecer a revisão coletiva dos horários institucionais. Em vez de considerar a rotina como estrutura imutável, a equipe pode analisar quais momentos apresentam pressa excessiva, longas esperas ou interrupções desnecessárias. Essa discussão envolve professores, gestão e demais profissionais, pois as decisões sobre o tempo não pertencem apenas a quem está diretamente com a turma.

A documentação pedagógica oferece suporte para essa análise. Guimarães, Simiano e Charczuk (2021) mostram que a documentação pode constituir uma experiência formativa ao promover encontros com as manifestações das crianças. Rever registros permite perceber detalhes que não foram identificados durante a ação e compreender melhor os processos construídos pelo grupo.

Anjos, Araujo e Santos (2023) relacionam a documentação à visibilidade das culturas infantis. Fotografias, narrativas, falas e produções podem demonstrar como as crianças organizam seus mundos, constroem relações e atribuem sentidos aos acontecimentos. Esse material também ajuda a comunicar às famílias por que o brincar ocupa um lugar central no currículo.

Os registros, entretanto, precisam ser utilizados com cuidado. Fotografar continuamente não garante uma observação qualificada, assim como acumular imagens não constitui, por si só, documentação pedagógica. O valor formativo surge quando a equipe seleciona acontecimentos, interpreta processos e utiliza o material para repensar suas escolhas.

A relação com as famílias representa outro conteúdo necessário à formação. Ainda persistem expectativas de que uma boa Educação Infantil deva antecipar a alfabetização, preencher cadernos e apresentar produtos visíveis diariamente. Quando os profissionais não conseguem explicar os fundamentos de suas práticas, a pressão por tarefas escolarizadas pode reduzir o espaço das experiências infantis.

O diálogo com as famílias não deve assumir um tom de correção ou julgamento. Muitas expectativas foram construídas a partir das próprias experiências escolares dos adultos e do desejo de oferecer melhores oportunidades às crianças. Cabe à

instituição apresentar registros, compartilhar conhecimentos e demonstrar a complexidade das aprendizagens produzidas nas brincadeiras.

Farias, Magalhães e Xavier (2022) evidenciam que a Educação Infantil pode ser atravessada por orientações contraditórias e por pressões que favorecem a escolarização precoce. Os processos formativos precisam criar condições para que as equipes analisem criticamente essas demandas e defendam a identidade pedagógica da primeira etapa da Educação Básica.

Essa defesa não significa rejeitar a linguagem escrita, a matemática, a ciência ou outras áreas do conhecimento. Significa aproximá-las das formas pelas quais as crianças investigam e constroem sentidos. Textos, números, medidas, fenômenos naturais e manifestações artísticas podem aparecer nas brincadeiras e nos projetos sem serem transformados em exercícios repetitivos. As Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil reforçam a necessidade de formação permanente e de condições adequadas de trabalho. Brasil (2024) relaciona a qualidade da oferta à gestão, à infraestrutura, aos processos pedagógicos e à valorização dos profissionais. Dessa forma, a responsabilidade pela melhoria das práticas não

pode recair exclusivamente sobre o esforço individual do professor.

Sem tempo para planejamento, estudo coletivo e produção de registros, torna-se difícil desenvolver uma prática reflexiva. Da mesma maneira, turmas excessivamente numerosas, falta de materiais e ambientes inadequados limitam as possibilidades de mediação. A formação precisa caminhar junto à garantia de condições institucionais que permitam transformar os conhecimentos em experiências concretas.

A OECD (2021) destaca a importância das interações significativas na qualidade dos serviços de educação e cuidado destinados à primeira infância. Relações acolhedoras e responsivas dependem de profissionais preparados, mas também de contextos que permitam atenção, continuidade e vínculo. Quando o trabalho ocorre sob sobrecarga permanente, a sensibilidade necessária à observação pode ser comprometida.

O relatório da UNESCO e do UNICEF (2024) reafirma que a ampliação do atendimento precisa ser acompanhada pela valorização dos profissionais e pela qualidade das experiências. A matrícula, embora indispensável, não garante

isoladamente um cotidiano respeitoso e inclusivo. A formação docente integra um conjunto mais amplo de políticas necessárias à efetivação dos direitos infantis.

Os processos formativos mais significativos tendem a partir das situações vividas pelas próprias equipes. Fotografias dos ambientes, registros de brincadeiras, relatos de conflitos e exemplos de planejamentos podem funcionar como materiais para estudo. A análise coletiva permite reconhecer potencialidades e dificuldades sem transformar a formação em fiscalização do trabalho.

A construção de uma cultura colaborativa reduz o isolamento profissional. Dúvidas que parecem individuais muitas vezes são compartilhadas por outros docentes e resultam de condições institucionais semelhantes. Ao discutir essas questões em grupo, torna-se possível construir alternativas mais consistentes e distribuir responsabilidades entre professores, coordenação e gestão.

A oficina pedagógica elaborada como proposta final desta pesquisa encontra fundamento nessa concepção de formação. Sua finalidade não consiste em entregar um conjunto fechado de brincadeiras, mas em criar um espaço de estudo, experimentação e análise das práticas. Os participantes serão convidados a relacionar os documentos orientadores às situações encontradas no cotidiano da Educação Infantil.

A proposta formativa também busca favorecer a revisão dos ambientes, dos tempos e das intervenções adultas. Ao experimentar materiais e analisar diferentes situações, os profissionais poderão perceber como pequenas mudanças na organização institucional ampliam ou restringem a participação infantil. O foco permanece nas condições necessárias para que o direito de brincar seja vivido de forma cotidiana.

Valorizar o brincar por meio da formação docente não significa atribuir ao professor toda a responsabilidade por sua garantia. O compromisso precisa ser compartilhado pelos sistemas de ensino, pelas equipes gestoras, pelas famílias e pelas políticas públicas. Os profissionais necessitam de conhecimento, mas também de tempo, recursos, reconhecimento e apoio para realizar um trabalho coerente com as particularidades das infâncias.

Assim, a formação docente ocupa uma posição central na construção de práticas pedagógicas que reconheçam a experiência lúdica como direito, linguagem e forma de participação cultural. Quando estudo, observação e reflexão se aproximam,

o educador amplia sua capacidade de compreender as manifestações infantis e de planejar ambientes mais acolhedores, flexíveis e inclusivos.

O fortalecimento dessa perspectiva contribui para que o brincar deixe de aparecer apenas nos documentos e seja percebido nas decisões cotidianas. Sua valorização se materializa no tempo oferecido, nos materiais acessíveis, na liberdade para criar, na mediação respeitosa e na presença de adultos capazes de acompanhar as crianças sem silenciar suas iniciativas. É nessa aproximação entre conhecimento, sensibilidade e compromisso institucional que a formação docente revela sua contribuição para uma Educação Infantil verdadeiramente comprometida com os direitos da criança.

### 1.7 Práticas pedagógicas lúdicas: planejamento, mediação, espaços, tempos e materiais

A construção de práticas pedagógicas lúdicas na Educação Infantil não se limita à escolha de jogos, brinquedos ou atividades consideradas divertidas. Sua organização envolve uma concepção de criança, de aprendizagem e de docência que reconhece o brincar como direito, linguagem e forma legítima de participação. Planejar experiências lúdicas significa criar condições para que bebês e crianças explorem, escolham, comuniquem-se, estabeleçam relações e produzam sentidos sobre aquilo que vivenciam.

Essa compreensão ocupa lugar central na pesquisa, pois permite aproximar as orientações presentes nas políticas públicas das decisões tomadas no cotidiano das instituições. A brincadeira somente assume uma posição estruturante quando influencia o planejamento, a mediação docente, a organização dos ambientes, a distribuição do tempo e a seleção dos materiais. Caso permaneça restrita aos momentos de recreação, sua presença dificilmente produzirá mudanças na cultura pedagógica das creches e pré-escolas.

O planejamento constitui um ponto de partida para a organização dessas experiências, mas não deve funcionar como roteiro fechado, incapaz de acolher acontecimentos inesperados. Na Educação Infantil, planejar exige prever condições sem determinar antecipadamente todas as ações das crianças. O professor organiza possibilidades, seleciona recursos e estabelece intenções, porém precisa acompanhar o que o grupo revela durante a experiência.

Quando o planejamento define cada gesto, cada resposta e cada produto esperado, a participação infantil tende a ser reduzida. A proposta pode conter cores, músicas e brinquedos, mas continuará orientada pela mesma lógica transmissiva presente em exercícios tradicionais. A ludicidade não decorre da aparência da atividade, e sim da possibilidade de envolvimento, escolha, criação e transformação encontrada pela criança.

Freire (2021) contribui para essa reflexão ao defender que a prática educativa não pode ser reduzida à transferência de conhecimentos. A ação docente precisa criar condições para a curiosidade, a participação e a construção da autonomia. Na Educação Infantil, essa postura aparece quando o planejamento acolhe as perguntas e os interesses infantis, permitindo que determinadas propostas adquiram caminhos diferentes daqueles imaginados inicialmente.

O planejamento também não começa apenas no momento em que o professor registra os objetivos em um documento. Ele se inicia na observação atenta das relações, das falas, dos movimentos, das brincadeiras e das preferências apresentadas pelas crianças. Aquilo que é percebido durante uma experiência oferece elementos para pensar os ambientes, escolher outros materiais e decidir quais situações merecem continuidade.

Essa perspectiva transforma o planejamento em um processo cíclico. O professor observa, registra, interpreta, propõe, acompanha e volta a planejar com base no que foi vivido. Em vez de seguir uma sequência linear de atividades, passa a construir um percurso no qual as manifestações infantis influenciam as decisões pedagógicas.

Marques e Martins (2024) relacionam o planejamento de espaços e tempos à criação de condições para o desenvolvimento e a humanização das crianças. A atividade pedagógica não se restringe à execução de tarefas previamente elaboradas, pois envolve a organização de situações sociais nas quais os pequenos possam movimentar-se, conversar, manipular objetos, conhecer manifestações culturais e participar de brincadeiras significativas.

A intencionalidade pedagógica, portanto, não se confunde com dirigismo. Ser intencional significa saber por que determinados ambientes, objetos e experiências estão sendo disponibilizados, assim como acompanhar os processos produzidos a partir deles. O professor não abandona sua responsabilidade, mas também não ocupa todo o espaço da criação infantil.

Em uma proposta com tecidos, caixas, recipientes e elementos naturais, por exemplo, a intencionalidade pode estar na possibilidade de investigar texturas, pesos, formas, equilíbrios e combinações. Contudo, não se mostra necessário ordenar que todas as crianças construam o mesmo objeto. Cada uma poderá encontrar usos, relações e significados diferentes para aquilo que está disponível.

A participação infantil precisa integrar o próprio planejamento. Isso pode acontecer pela observação dos interesses, pela escuta das sugestões, pela escolha compartilhada de materiais e pela retomada de brincadeiras iniciadas anteriormente. A criança não precisa decidir tudo, mas deve perceber que suas manifestações produzem efeitos sobre a vida cotidiana da instituição.

Quando o professor modifica a disposição de um ambiente porque identificou dificuldades de circulação ou acrescenta objetos a partir de uma pergunta apresentada pelo grupo, demonstra que a escuta infantil possui consequência pedagógica. A participação deixa de ser apenas uma expressão valorizada no discurso e passa a interferir nas decisões concretas.

A mediação docente representa outra dimensão fundamental. O adulto não deve ocupar a posição de simples espectador, mas sua presença também não precisa conduzir permanentemente os acontecimentos. Mediar envolve sustentar a experiência, oferecer segurança, ampliar repertórios e intervir quando as relações colocam em risco a dignidade ou a participação de alguma criança.

Em determinados momentos, uma pergunta pode ajudar a aprofundar uma investigação. Em outros, a introdução de um objeto poderá favorecer novas combinações. Também existem situações nas quais a intervenção mais sensível consiste em permanecer próximo, observar e permitir que o grupo encontre suas próprias soluções.

A qualidade da mediação aparece na capacidade de perceber o que cada experiência solicita. Uma interrupção antecipada pode romper a concentração e retirar das crianças a oportunidade de solucionar um problema. Por outro lado, a ausência adulta diante de intimidações, exclusões ou situações inseguras representa omissão, e não respeito à autonomia.

Os conflitos que surgem nas brincadeiras precisam ser compreendidos como parte da convivência. Disputas por objetos, desacordos sobre personagens e dificuldades para ingressar em determinado grupo podem mobilizar sentimentos intensos. A mediação não deve apenas definir quem está certo ou impor rapidamente

uma solução, mas ajudar os envolvidos a comunicar desejos, escutar o outro e construir acordos possíveis.

Falco (2022) ressalta que as crianças manifestam interesse pelas interações e brincadeiras de maneiras diferentes. Algumas entram em uma experiência pela fala, enquanto outras observam, imitam gestos, entregam objetos ou permanecem próximas até se sentirem seguras. Reconhecer essa diversidade impede que um único padrão de comunicação seja utilizado para definir quem está ou não participando.

Uma prática inclusiva precisa observar se os ambientes, os materiais e as formas de mediação ampliam ou restringem a participação. A simples presença de uma criança no mesmo espaço não assegura pertencimento. Barreiras físicas, comunicacionais e relacionais podem mantê-la afastada, mesmo quando não existe uma exclusão declarada.

Pezzi e Frison (2024) demonstram que as concepções docentes interferem na maneira como o brincar é organizado com crianças com transtorno do espectro autista. Quando a experiência é transformada apenas em treinamento de habilidades, corre-se o risco de retirar sua dimensão espontânea, social e prazerosa. O apoio pedagógico precisa favorecer o envolvimento sem apagar os interesses e as formas singulares de comunicação.

A organização dos espaços também revela a concepção pedagógica adotada pela instituição. O ambiente não funciona apenas como local físico onde as atividades acontecem. A disposição dos móveis, a altura dos materiais, as possibilidades de circulação e a presença de áreas de encontro comunicam aquilo que se espera das crianças.

Uma sala na qual os brinquedos permanecem guardados em armários fechados reforça a dependência da autorização adulta. Quando os materiais estão visíveis e acessíveis, a criança encontra melhores condições para escolher, organizar e responsabilizar-se pelo que utiliza. A acessibilidade, entretanto, precisa ser acompanhada por critérios de segurança e conservação.

Horn e Barbosa (2022) defendem a valorização dos espaços externos como ambientes de vida, encontro e aprendizagem. Pátios, jardins, áreas com terra, sombra, plantas e diferentes superfícies oferecem experiências corporais e sensoriais que dificilmente podem ser reproduzidas integralmente dentro da sala. A abertura da

instituição para esses espaços amplia o movimento, a investigação e a relação com a natureza.

O uso das áreas externas não deveria ocorrer somente em horários breves destinados ao recreio. Elas podem acolher leitura, desenho, jogos simbólicos, experiências com água, exploração de elementos naturais e observação das transformações do ambiente. Sua integração ao planejamento evita que o pátio seja tratado apenas como lugar de descarga de energia.

Os ambientes internos também precisam ser flexíveis. Uma disposição que permanece inalterada durante todo o ano pode limitar as possibilidades de criação. Mesas, cadeiras, caixas e tecidos podem ser reorganizados para formar cabanas, cenários, percursos ou espaços de encontro, desde que as mudanças respeitem a segurança e a circulação do grupo.

A estética dos ambientes merece atenção, mas não deve ser confundida com excesso de decoração. Salas preenchidas por imagens produzidas exclusivamente pelos adultos podem reduzir a visibilidade das criações infantis. Um espaço acolhedor valoriza as produções das crianças, evita estímulos visuais excessivos e apresenta materiais de maneira convidativa.

A presença de espelhos, fotografias, livros, objetos culturais e elementos naturais pode fortalecer identidade, pertencimento e curiosidade. Essa seleção precisa representar a diversidade das famílias e das comunidades, evitando imagens estereotipadas ou repertórios que invisibilizem determinados grupos.

O tempo constitui uma dimensão igualmente decisiva. Brincadeiras significativas não se desenvolvem de acordo com a pressa adulta. As crianças necessitam escolher materiais, organizar personagens, combinar regras e construir uma narrativa antes que a experiência alcance maior profundidade.

Uma rotina excessivamente fragmentada pode interromper a brincadeira justamente quando os participantes começam a elaborar relações mais complexas. O cumprimento inflexível de horários não deve se sobrepor permanentemente aos processos infantis. Em algumas situações, ampliar alguns minutos ou permitir a retomada posterior pode preservar o percurso iniciado.

A continuidade também envolve a possibilidade de repetir experiências. Os adultos podem interpretar a repetição como falta de novidade, mas, para a criança, retomar uma brincadeira permite aperfeiçoar ações, testar outra hipótese e reconstruir

aquilo que ainda não foi plenamente compreendido. A repetição infantil não significa necessariamente realizar a mesma experiência da mesma maneira.

Becker e Wiebusch (2022) observaram que não é necessário apresentar materiais novos em todas as sessões do brincar heurístico. A permanência de alguns objetos pode sustentar a continuidade das investigações e permitir que novas hipóteses surjam a partir de experiências anteriores. O planejamento passa, assim, a considerar o tempo de pesquisa da criança, e não apenas a necessidade adulta de oferecer novidades constantes.

Os momentos de alimentação, higiene, acolhimento e descanso também fazem parte da organização temporal. Quando conduzidos com pressa, podem gerar longos períodos de espera e reduzir a autonomia. Quando tratados como experiências relacionais, possibilitam diálogo, cuidado de si, participação e construção de vínculos.

A rotina precisa oferecer alguma previsibilidade, pois a criança se sente mais segura quando compreende o que acontece ao longo do dia. Entretanto, previsibilidade não significa rigidez. Uma estrutura acolhedora consegue manter referências estáveis sem impedir alterações diante das necessidades do grupo. Os materiais representam outro elemento essencial das práticas lúdicas.

Brinquedos industrializados podem enriquecer o repertório, mas não devem constituir a única possibilidade. Objetos cotidianos, recipientes, caixas, tubos, tecidos, sementes, pedaços de madeira, tampas e elementos naturais oferecem usos variados e permitem que as crianças atribuam funções diferentes a cada experiência.

Materiais não estruturados não apresentam uma finalidade lúdica única. Uma caixa pode transformar-se em casa, barco, túnel ou esconderijo. Um tecido pode assumir a função de capa, telhado, rio ou cenário. Essa abertura favorece imaginação, pensamento simbólico e construção coletiva de significados.

Brougère (2010) lembra que os brinquedos carregam valores, representações e referências da cultura. Por isso, sua seleção não é neutra. Bonecas, livros, fantasias, imagens e objetos precisam representar diferentes corpos, culturas, famílias e formas de vida, evitando reforçar preconceitos ou delimitar rigidamente aquilo que meninos e meninas poderiam escolher.

A quantidade de materiais também exige equilíbrio. Poucos objetos podem restringir a exploração, enquanto o excesso pode gerar dispersão e dificultar a escolha. A observação ajuda o professor a compreender o que precisa ser retirado, acrescentado ou reorganizado conforme os interesses apresentados.

A pesquisa de Becker e Wiebusch (2022) mostrou a potência de objetos diversificados em experiências de brincar heurístico. As autoras destacaram que a exploração, a pesquisa e o contato com ambientes desafiadores favoreceram ações investigativas:

Com base na análise dos dados observáveis, foi possível perceber muitas aprendizagens significativas das crianças que corroboram o potencial do brincar heurístico por meio da brincadeira investigativa. Momentos exploratórios que proporcionem a fluidez da criatividade, a manipulação de objetos diversos, estimulando a pesquisa e a exploração, motivadas por ambientes desafiadores. Com o brincar heurístico, as crianças foram expostas a diversas situações em que puderam desenvolver o pensamento crítico e reflexivo, por meio de suas ações exploratórias.

(Becker; Wiebusch, 2022, p. 1510).

O trecho evidencia que o potencial de um material não se encontra apenas em sua aparência ou em seu valor financeiro. A riqueza surge das ações que ele permite: comparar, empilhar, encaixar, transportar, esconder, separar, aproximar e transformar. Objetos simples podem mobilizar investigações complexas quando estão inseridos em ambientes bem organizados e acompanhados por uma mediação sensível.

A segurança precisa integrar a escolha dos recursos, especialmente no atendimento aos bebês. Tamanho, peso, textura, higienização, resistência e presença de partes cortantes ou tóxicas devem ser avaliados. Esse cuidado não pode resultar, contudo, na retirada de toda possibilidade de desafio, pois a criança também aprende a reconhecer limites e agir com maior confiança.

Os materiais precisam ser revistos conforme a faixa etária, as necessidades de apoio e as características do grupo. Objetos pequenos podem representar risco para bebês, enquanto determinados recursos precisam de adaptações para crianças com dificuldades motoras, visuais ou comunicacionais. A equidade aparece quando a organização considera diferentes formas de acesso e uso.

Os recursos digitais podem integrar algumas propostas, desde que não substituam permanentemente o movimento, a convivência e a manipulação de objetos concretos. Ichiba e Bonzanini (2022) mostram que jogos digitais podem ser articulados a experiências ambientais e investigativas, desde que exista intencionalidade, mediação e relação com outras vivências. Seu uso adquire sentido quando amplia o percurso, e não quando ocupa todo o tempo infantil.

A documentação pedagógica acompanha o planejamento, a mediação e a reorganização dos ambientes. Fotografias, registros escritos, falas, desenhos e produções podem ajudar a compreender como as crianças utilizam os materiais, quais relações estabelecem e que perguntas surgem durante as brincadeiras.

Anjos, Araujo e Santos (2023) destacam que a documentação contribui para tornar visíveis as culturas infantis e superar registros centrados apenas em produtos ou comportamentos isolados. Documentar significa construir uma narrativa sobre processos, valorizando aquilo que as crianças pensam, criam e compartilham.

Garcia, Ichiama e Camargo (2023) apresentam as mini-histórias como possibilidade de registrar acontecimentos cotidianos de bebês e crianças pequenas. Um gesto, uma aproximação, uma descoberta ou uma sequência de ações pode revelar aprendizagens que passariam despercebidas em avaliações centradas somente em resultados finais.

A documentação não deve transformar a brincadeira em situação de vigilância. O professor não precisa fotografar todos os momentos nem acumular registros sem análise. O valor pedagógico aparece quando o material é selecionado, interpretado e utilizado para compreender o percurso e reorganizar as experiências.

O quadro a seguir sintetiza os principais elementos que precisam ser considerados na construção de práticas pedagógicas lúdicas.

Quadro 3 – Dimensões para a organização das práticas pedagógicas lúdicas

| **Dimensão** | **Aspectos a serem considerados** | **Possibilidades na prática pedagógica** |
|---|---|---|
| Planejamento | Observação dos interesses, intencionalidade, flexibilidade e continuidade das experiências. | Elaborar propostas abertas, retomar investigações e modificar o percurso a partir das manifestações infantis. |
| Mediação | Escuta, proteção, ampliação de repertórios e respeito à iniciativa das crianças. | Intervir quando necessário, fazer perguntas, introduzir materiais e evitar o controle permanente das ações. |
| Espaços | Acessibilidade, segurança, flexibilidade, circulação e integração entre áreas internas e externas. | Organizar cantos transformáveis, utilizar pátios e jardins e disponibilizar materiais ao alcance do grupo. |
| Tempos | Continuidade, previsibilidade, ausência de pressa e redução das interrupções desnecessárias. | Ampliar a duração das brincadeiras, permitir retomadas e rever momentos de espera na rotina. |

| | | |
|---|---|---|
| Materiais | Diversidade, segurança, representação cultural, possibilidades de transformação e adequação às necessidades do grupo. | Combinar brinquedos, objetos cotidianos, elementos naturais e materiais não estruturados. |
| Inclusão e equidade | Reconhecimento de diferentes formas de comunicação, mobilidade, participação e pertencimento cultural. | Adaptar objetos, reorganizar ambientes, flexibilizar convites e oferecer apoios individualizados. |
| Observação e documentação | Registro dos processos, das relações, das hipóteses e das iniciativas infantis. | Produzir narrativas, fotografias, mini-histórias e registros reflexivos para orientar o replanejamento. |
| Participação infantil | Escuta das preferências, escolhas e contribuições apresentadas pelas crianças. | Compartilhar decisões sobre brincadeiras, materiais, ambientes e continuidade das experiências. |

**Fonte:** Elaborado pela autora 2026.

A síntese apresentada evidencia que nenhuma dessas dimensões funciona de maneira isolada. Um material diversificado pode ter seu potencial reduzido quando oferecido em tempo insuficiente. Um ambiente acolhedor pode permanecer pouco explorado quando a mediação controla todos os movimentos. Da mesma maneira, um planejamento flexível depende de observação e documentação capazes de orientar novas decisões.

A qualidade das práticas não deve ser avaliada pela quantidade de atividades realizadas ao longo do dia. Uma única brincadeira vivida com tempo, envolvimento e possibilidade de investigação pode produzir experiências mais significativas do que uma sequência extensa de propostas rapidamente executadas.

As Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil reforçam que os processos pedagógicos precisam estar articulados à infraestrutura, aos ambientes educativos, à gestão e às condições de trabalho dos profissionais. Portanto, a garantia das experiências lúdicas não pode recair somente sobre o esforço individual de cada professor.

A equipe gestora participa da organização ao assegurar horários para planejamento, manutenção dos ambientes, aquisição de materiais e momentos de estudo coletivo. Uma instituição comprometida com o brincar precisa rever regras, expectativas e rotinas que limitam a circulação ou tratam a desorganização temporária como problema maior do que a experiência da criança.

A relação com as famílias também interfere nessas escolhas. Quando o trabalho pedagógico não é compartilhado, pode permanecer a expectativa de que aprender significa preencher folhas, copiar letras ou produzir objetos decorativos. Registros e narrativas ajudam a mostrar que as brincadeiras envolvem pensamento, linguagem, convivência, pesquisa e criação.

A formação continuada favorece a análise crítica das práticas. Não se trata apenas de aprender novas brincadeiras, mas de observar como a atuação adulta, os horários, o mobiliário e os materiais interferem no que as crianças conseguem realizar. Pequenas mudanças podem ampliar significativamente as oportunidades de participação.

A oficina pedagógica proposta como resultado desta pesquisa parte dessa compreensão. Sua estrutura deverá possibilitar o estudo dos fundamentos, a análise de situações cotidianas e a experimentação de materiais, ajudando os docentes a relacionar teoria, legislação e organização pedagógica.

A proposta formativa poderá incluir a observação dos ambientes da instituição, a análise da rotina, a seleção de objetos não estruturados e a elaboração de possibilidades de mediação. O objetivo não será entregar modelos prontos, mas favorecer decisões mais conscientes e coerentes com o direito de brincar.

As práticas pedagógicas lúdicas exigem, portanto, planejamento sensível, presença docente, ambientes acolhedores, tempos respeitosos e materiais que convidem à transformação. Cada elemento contribui para que a brincadeira deixe de ser um momento periférico e passe a atravessar efetivamente o cotidiano da Educação Infantil.

Quando essas dimensões são articuladas, o brincar encontra condições para permanecer vivo, criativo e significativo. A criança pode fazer escolhas, construir relações, enfrentar desafios e expressar suas formas particulares de compreender o mundo. O professor, por sua vez, assume a responsabilidade de proteger e ampliar essas experiências sem retirar delas a liberdade que caracteriza a ação lúdica.

## 1.8 Formação continuada e oficinas pedagógicas como possibilidades de fortalecimento das práticas docentes

A formação continuada ocupa um lugar essencial no desenvolvimento profissional dos professores da Educação Infantil, especialmente quando se considera a complexidade do trabalho realizado com bebês e crianças pequenas. A docência nessa etapa exige conhecimentos sobre infância, desenvolvimento, cuidado, brincadeira, interações, linguagens, inclusão e organização curricular. Esses saberes não permanecem estáticos, pois são constantemente revistos à medida que surgem novos estudos, documentos orientadores e desafios no cotidiano das instituições.

Compreender a continuidade formativa como parte da profissão significa afastá-la da ideia de correção de falhas individuais. O professor não participa de estudos porque seria incapaz ou porque sua formação inicial teria perdido completamente o valor. A necessidade de aprender ao longo da carreira decorre da própria natureza do trabalho educativo, que se desenvolve em uma realidade dinâmica, formada por diferentes crianças, famílias, territórios e condições institucionais.

A graduação oferece fundamentos indispensáveis à atuação profissional, mas não consegue antecipar todas as situações encontradas nas creches e pré-escolas. Conflitos entre crianças, diversidade cultural, inclusão, relação com as famílias, reorganização dos ambientes e dificuldades para garantir o brincar são questões que assumem características próprias em cada instituição. A formação continuada permite analisar essas situações à luz dos conhecimentos teóricos, sem separar o estudo da realidade vivida.

Nóvoa (2022) compreende a formação docente como um processo construído na articulação entre conhecimento profissional, experiência, colaboração e reflexão sobre o trabalho pedagógico. Essa perspectiva questiona modelos baseados apenas em palestras isoladas, realizadas por especialistas que desconhecem as necessidades da instituição. O desenvolvimento profissional se fortalece quando os professores participam da construção do percurso formativo e encontram espaço para examinar aquilo que efetivamente acontece em suas práticas.

A escola passa, dessa maneira, a ser reconhecida como um lugar privilegiado de aprendizagem profissional. Não se trata de limitar a formação ao interior da instituição, mas de considerar as situações concretas como fontes de estudo e problematização. Registros, planejamentos, fotografias dos espaços, relatos de

experiências e narrativas sobre as brincadeiras podem ajudar a equipe a identificar potencialidades, contradições e possibilidades de mudança.

Essa aproximação com o cotidiano impede que a formação seja reduzida à apresentação de atividades prontas. Uma lista de brincadeiras pode ampliar temporariamente o repertório dos professores, mas dificilmente modifica as concepções que orientam suas decisões. Quando os encontros não discutem infância, participação, autonomia e mediação, novas propostas podem ser executadas segundo a mesma lógica centralizadora que já estava presente anteriormente.

O fortalecimento das práticas depende, portanto, da construção de oportunidades para pensar sobre as razões que sustentam determinadas escolhas. Por que os brinquedos permanecem fora do alcance das crianças? Por que as brincadeiras são interrompidas tão rapidamente? Por que as atividades impressas recebem maior valorização? Perguntas como essas ajudam a deslocar o olhar da procura por receitas para a análise das relações, dos tempos e dos ambientes.

Freire (2021) oferece fundamentos importantes para essa compreensão ao defender uma educação comprometida com a reflexão crítica, o diálogo e a autonomia. A formação não pode tratar o professor como alguém que apenas recebe orientações elaboradas por outras pessoas. Sua experiência precisa ser reconhecida, problematizada e colocada em diálogo com novos conhecimentos, permitindo que ele compreenda os limites e as possibilidades de sua atuação.

A reflexão, contudo, não se resume a conversar informalmente sobre acontecimentos do dia a dia. Ela exige fundamentos, questionamentos, confronto de ideias e disposição para rever práticas naturalizadas. A experiência profissional adquire potencial formativo quando é analisada de maneira crítica, evitando que a repetição de determinadas ações seja justificada apenas pelo fato de sempre terem sido realizadas daquela forma.

A relação entre reflexão e ação aproxima-se da noção freiriana de práxis. O estudo ganha sentido quando produz novas formas de perceber e intervir na realidade, enquanto a prática oferece questões que mobilizam outros estudos. Esse movimento não ocorre de maneira linear, pois as mudanças são acompanhadas por dúvidas, tentativas, ajustes e aprendizagens construídas coletivamente.

Na Educação Infantil, a reflexão sobre o brincar precisa alcançar as concepções que orientam a presença adulta. Um professor pode reconhecer verbalmente a importância da brincadeira e, ao mesmo tempo, controlar os materiais,

os personagens e os resultados. A formação ajuda a perceber essas contradições sem transformar o encontro em espaço de culpabilização ou julgamento.

A observação das experiências infantis constitui uma fonte relevante para esse processo. Ao rever registros de uma brincadeira, a equipe pode identificar conhecimentos, interações e formas de comunicação que não foram percebidos no momento em que a situação acontecia. Também pode analisar se a intervenção do adulto ampliou a experiência ou interrompeu prematuramente as iniciativas das crianças.

Guimarães, Simiano e Charczuk (2021) relacionam a documentação pedagógica a uma experiência formativa capaz de questionar pressupostos naturalizados. As autoras ressaltam a dimensão ética presente no ato de observar, registrar e interpretar o cotidiano:

A partir do diálogo entre diferentes autores como Levinas, Bárcena e Mèlich, Hermann, Rinaldi, Simiano, Mariotto, destaca-se o princípio ético da alteridade no gesto de documentar, porque ele pauta relações estabelecidas entre crianças e adultos no cotidiano educativo. A experiência formativa com professores construída no percurso de documentar permite questionar pressupostos naturalizados na prática pedagógica, ampliando possibilidades de pensar sobre condições de acolhimento e reconhecimento do outro na Educação Infantil. (Guimarães; Simiano; Charczuk, 2021, p. 169).

O trecho evidencia que documentar não significa apenas acumular fotografias ou registrar comportamentos. O processo envolve uma disposição para encontrar a criança em sua singularidade e rever interpretações construídas antecipadamente. Quando utilizado na formação, o registro permite que os professores retornem às experiências, percebam detalhes e reconheçam como suas escolhas interferem na participação infantil.

A documentação também contribui para que a reflexão não permaneça excessivamente abstrata. Fotografias da organização da sala, narrativas sobre os momentos de transição e registros das falas infantis oferecem material concreto para o estudo coletivo. A equipe consegue observar aquilo que favorece a autonomia e identificar situações nas quais a rotina produz longas esperas, dependência adulta ou redução do tempo dedicado ao brincar.

Anjos, Araujo e Santos (2023) destacam que a documentação pedagógica pode dar visibilidade às culturas produzidas pelas crianças. Ao analisar esses registros, os

profissionais ampliam sua compreensão sobre o modo como elas se relacionam, negociam regras, transformam objetos e constroem significados. O foco se desloca do produto final para os processos vividos no cotidiano.

O registro formativo não deve assumir um caráter fiscalizador. Quando fotografias e narrativas são utilizadas apenas para comprovar que determinada atividade foi realizada, sua potência reflexiva se enfraquece. A finalidade precisa ser compreender o percurso, interpretar as manifestações infantis e construir alternativas que qualifiquem as experiências oferecidas.

A continuidade formativa também precisa considerar a dimensão corporal da docência. O professor da Educação Infantil trabalha com presença, gestos, movimentos, afetos e disponibilidade para participar das experiências. Ainda assim, algumas propostas de formação permanecem centradas exclusivamente na exposição oral, mantendo os participantes sentados e distantes das situações que posteriormente serão incentivados a desenvolver com as crianças.

Oliveira, Duda e Bersch (2025) analisaram a emergência do adulto brincante em um curso de quarenta horas oferecido a professoras da Educação Infantil. As autoras observaram que a invisibilidade da corporalidade docente nos processos formativos pode refletir nas ações pedagógicas dirigidas às crianças. O resultado reforça a importância de experiências nas quais o professor também possa explorar, movimentar-se, imaginar e atribuir sentidos ao que vivencia.

A noção de adulto brincante não significa transformar o professor em animador ou exigir que reproduza comportamentos infantis. Refere-se à capacidade de acolher o imprevisto, envolver-se corporalmente, experimentar materiais e compreender a linguagem lúdica sem ocupar o protagonismo das crianças. Essa disponibilidade contribui para uma presença menos rígida e mais aberta às possibilidades que surgem durante as brincadeiras.

Os encontros formativos podem favorecer essa construção quando articulam fundamentos teóricos e experiências vivenciais. Ler sobre materiais não estruturados é importante, mas manipulá-los, combiná-los e analisar as sensações provocadas oferece outra dimensão ao aprendizado. A vivência não substitui o estudo, assim como a leitura isolada não garante mudanças na relação do professor com o brincar.

É nessa articulação que as oficinas pedagógicas se apresentam como possibilidades relevantes. Diferentemente de uma palestra centrada na transmissão de informações, a oficina pressupõe participação, experimentação,

produção coletiva e reflexão sobre aquilo que foi vivido. Os participantes não permanecem apenas como ouvintes, pois são convidados a explorar materiais, resolver situações, compartilhar interpretações e construir alternativas para o trabalho pedagógico.

O termo oficina não deve ser associado somente à fabricação de brinquedos ou à aprendizagem de técnicas manuais. Embora a construção de materiais possa fazer parte da proposta, seu sentido formativo é mais amplo. O encontro precisa favorecer a análise das concepções, o diálogo entre teoria e prática e a elaboração coletiva de possibilidades adequadas às características de cada contexto.

Quando reduzida à apresentação de atividades, a oficina pode reproduzir uma lógica prescritiva. Os professores aprendem uma sequência, recebem modelos e retornam às instituições com a expectativa de aplicá-los da mesma maneira. Essa abordagem desconsidera a diversidade das crianças, dos territórios e das condições de trabalho, além de limitar a autonomia profissional.

Uma proposta consistente não entrega receitas, mas oferece referências para que os participantes tomem decisões fundamentadas. Os materiais explorados durante o encontro podem ser adaptados, combinados ou substituídos conforme as necessidades do grupo. O valor da formação encontra-se menos na reprodução exata de uma proposta e mais na compreensão dos princípios que orientaram sua construção.

Santos, Lopes e Conceição (2025) reforçam a relação entre formação, mediação e práticas de leitura, escrita e brincadeira na Educação Infantil. Essa aproximação mostra que os encontros formativos podem ajudar os professores a superar a fragmentação das linguagens. Literatura, oralidade, desenho, movimento e faz de conta podem compor experiências integradas, sem antecipar procedimentos formais de escolarização.

Uma oficina destinada à valorização do brincar precisa partir de objetivos claramente definidos. O primeiro movimento pode envolver a problematização das concepções dos participantes, permitindo que expressem o que entendem por brincadeira, ludicidade, mediação e protagonismo infantil. Essas ideias iniciais oferecem pistas para a organização dos estudos e ajudam a identificar compreensões que precisam ser aprofundadas.

As memórias pessoais também podem integrar o percurso. Recordar brincadeiras da própria infância permite perceber como tempo, espaço, materiais e relações influenciaram essas experiências. A atividade não deve assumir um caráter meramente nostálgico, pois seu propósito consiste em relacionar lembranças às condições que atualmente são oferecidas às crianças.

O estudo dos documentos orientadores constitui outro momento necessário. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular e as normas recentes de qualidade e equidade oferecem fundamentos para compreender por que as interações e as brincadeiras precisam ocupar posição estruturante. A legislação deixa de aparecer apenas como obrigação burocrática e passa a orientar escolhas concretas.

A Resolução CNE/CEB nº 1/2024 relaciona a qualidade da Educação Infantil à existência de ambientes planejados, processos pedagógicos adequados e desenvolvimento profissional permanente. O documento reconhece que a formação das equipes não pode ser separada das condições de trabalho e da organização institucional.

Ao definir as condições relacionadas à qualidade, a normativa estabelece:

A qualidade da Educação Infantil corresponde à condição na qual os sistemas de ensino e as instituições são capazes de garantir ambientes e interações educativas planejadas e organizadas de modo a promover as aprendizagens e o desenvolvimento integral; processos de desenvolvimento profissional permanente e condições de trabalho adequadas para equipes gestoras, docentes e educadores; gestão democrática e participativa; e acompanhamento permanente das aprendizagens e do desenvolvimento dos bebês e das crianças. (Brasil, 2024, art. 2º, II, “c”-“f”).

A formulação evidencia que a formação continuada não pode ser tratada como ação isolada das demais dimensões institucionais. Não se mostra coerente exigir mudanças dos professores sem assegurar tempo para planejamento, número adequado de profissionais, recursos, ambientes seguros e apoio da gestão. A qualidade resulta da articulação entre conhecimentos profissionais e condições efetivas de atuação.

A gestão possui papel decisivo na criação de uma cultura formativa. Cabe à instituição reservar momentos de estudo, favorecer o compartilhamento de experiências e evitar que a formação seja constantemente substituída por demandas administrativas. Quando os encontros ocorrem de maneira improvisada ou são

interrompidos por outras tarefas, transmite-se a mensagem de que o desenvolvimento profissional ocupa um lugar secundário.

A coordenação pedagógica pode atuar como mediadora desse processo, selecionando materiais, organizando registros e estimulando perguntas que aprofundem a reflexão. Sua função não consiste em fiscalizar ou apresentar respostas prontas, mas em sustentar um percurso no qual os professores consigam compreender suas escolhas e construir outras possibilidades.

A participação dos docentes na definição dos temas fortalece o envolvimento. Um programa decidido exclusivamente por instâncias externas pode não responder às inquietações da equipe. Levantamentos de necessidades, rodas de conversa, observação dos ambientes e análise de planejamentos ajudam a aproximar o percurso formativo dos desafios reais.

Isso não significa limitar os estudos apenas aos assuntos solicitados pelos participantes. A coordenação também precisa apresentar conhecimentos, documentos e questões que ainda não foram percebidos pela equipe. A escuta das necessidades deve ser articulada à responsabilidade de ampliar horizontes e problematizar práticas consideradas naturais.

A construção coletiva constitui uma das principais contribuições das oficinas. Ao elaborar uma proposta com os colegas, o professor conhece outras maneiras de interpretar uma situação e percebe que as dificuldades não são exclusivamente individuais. A colaboração reduz o isolamento profissional e favorece a divisão de responsabilidades entre docentes, coordenação e gestão.

Nóvoa (2022) ressalta que a profissão precisa ser construída no interior de relações de cooperação, nas quais os professores produzem conhecimentos sobre seu próprio trabalho. A formação ganha profundidade quando não se limita ao consumo de teorias externas, mas reconhece que a análise das práticas também produz saberes profissionais.

Essa valorização da experiência não autoriza a aceitação de qualquer prática apenas porque foi construída ao longo da carreira. Os saberes docentes precisam ser colocados em diálogo com pesquisas, legislações e princípios éticos. A colaboração torna-se formativa quando abre espaço para questionamentos, e não quando apenas confirma aquilo que já era realizado.

As oficinas também podem incluir a análise de situações-problema. Relatos envolvendo disputa por brinquedos, exclusão de uma criança, controle excessivo do

adulto ou resistência das famílias permitem discutir diferentes possibilidades de intervenção. Não se procura uma única resposta correta, mas decisões que respeitem direitos, características do grupo e condições institucionais.

A exploração de materiais constitui outra estratégia significativa. Brinquedos convencionais, objetos cotidianos, elementos naturais, caixas, tecidos e recipientes podem ser organizados para que os participantes investiguem suas possibilidades. Após a vivência, a análise precisa abordar segurança, acessibilidade, representação cultural, formas de mediação e adequação às diferentes idades.

O estudo dos ambientes pode ocorrer por meio de plantas, desenhos, fotografias ou visitas aos espaços da instituição. A equipe pode observar a altura dos materiais, as possibilidades de circulação, a presença de áreas externas e os lugares destinados às produções infantis. Essa leitura ajuda a perceber que a organização espacial também expressa concepções sobre autonomia e participação.

A rotina merece atenção semelhante. Mapear os horários permite identificar períodos de espera, interrupções frequentes e momentos nos quais o brincar aparece de maneira reduzida. A oficina pode favorecer a elaboração de alternativas que preservem alguma previsibilidade sem transformar o tempo em uma sequência rígida de comandos.

A inclusão e a equidade precisam atravessar todas as etapas do encontro. Não basta acrescentar um momento específico sobre crianças com deficiência quando os materiais, as linguagens e as estratégias continuam construídos para um participante idealizado. O planejamento formativo deve considerar diferenças culturais, corporais, sensoriais, linguísticas e comunicacionais desde sua origem.

Falco (2022) lembra que as formas de participação não são iguais para todas as crianças. A reflexão pode ajudar os professores a observar aproximações, gestos, olhares e imitações que frequentemente passam despercebidos. Reconhecer essas manifestações evita que a fala seja utilizada como único indicador de envolvimento.

A relação com as famílias também pode ser abordada. Parte das dificuldades para valorizar o brincar decorre da expectativa de que a Educação Infantil produza fichas, cadernos preenchidos ou antecipação da alfabetização. Os participantes podem elaborar formas de comunicar as aprendizagens presentes nas experiências lúdicas, utilizando registros, exposições, reuniões e narrativas pedagógicas.

Os resultados de uma oficina não devem ser medidos apenas pela satisfação imediata dos participantes. Uma atividade pode ser agradável e ainda assim produzir

poucas mudanças. A avaliação precisa considerar o aprofundamento das compreensões, a elaboração de novos planejamentos, as alterações realizadas nos ambientes e a maneira como as crianças passaram a participar.

Questionários, registros reflexivos, rodas de avaliação e acompanhamento posterior podem oferecer indícios sobre o percurso formativo. O mais importante não é comprovar uma transformação rápida, mas compreender quais ideias foram mobilizadas, quais dificuldades permaneceram e que apoios ainda precisam ser oferecidos.

A continuidade representa uma condição relevante. Um encontro isolado pode sensibilizar e iniciar questionamentos, mas dificilmente sustenta mudanças duradouras. As oficinas alcançam maior potencial quando integram um processo formado por estudo, experimentação, aplicação contextualizada, registro e retorno coletivo para análise.

Entre um encontro e outro, os professores podem observar determinadas situações, reorganizar um espaço ou experimentar novos materiais. Na reunião seguinte, os registros permitem avaliar o que aconteceu, evitando que a formação permaneça distante da prática. O movimento de fazer, observar, interpretar e replanejar transforma o cotidiano em fonte permanente de aprendizagem profissional.

A OECD (2021) relaciona a qualidade da educação e do cuidado na primeira infância às interações significativas construídas entre adultos e crianças. A formação profissional constitui parte das condições necessárias para que essas relações sejam acolhedoras e responsivas, embora seus efeitos dependam também do ambiente institucional e das condições de trabalho.

A UNESCO e o UNICEF (2024) igualmente destacam que a qualidade da Educação Infantil requer profissionais preparados, políticas integradas e experiências inclusivas. A ampliação das matrículas precisa ser acompanhada por investimentos na formação e na valorização das equipes, pois o acesso não garante, isoladamente, um cotidiano coerente com os direitos infantis.

Com base nesses fundamentos, a pesquisa elaborou uma proposta de oficina pedagógica voltada à formação de professores da Educação Infantil. A atividade formativa foi concebida como produto da análise bibliográfica e

documental, articulando os direitos da criança, os documentos orientadores, os conhecimentos sobre o brincar e as necessidades relacionadas ao planejamento das experiências.

A proposta não foi aplicada durante a realização da pesquisa. Sua elaboração assumiu caráter propositivo, oferecendo uma possibilidade para futuros processos de formação. Essa delimitação evita atribuir resultados que não foram produzidos empiricamente e mantém coerência com a natureza bibliográfica e documental adotada na investigação.

A estrutura da oficina foi pensada para reunir estudo teórico, sensibilização, vivências lúdicas, análise das práticas e elaboração coletiva. A intenção não consistiu em fornecer modelos a serem reproduzidos, mas em criar condições para que os docentes relacionem os fundamentos estudados aos contextos em que atuam.

Os conhecimentos reunidos ao longo do marco teórico orientaram a definição dos conteúdos e das estratégias. O direito de brincar, a organização dos tempos e dos espaços, a seleção de materiais, a mediação adulta, a participação infantil e a documentação pedagógica compõem dimensões que podem ser trabalhadas de maneira articulada.

A proposta também reconhece que nenhuma atividade formativa consegue transformar sozinha a realidade institucional. Sua contribuição depende do apoio da gestão, da existência de momentos posteriores de acompanhamento e da disposição coletiva para rever decisões. As mudanças mais consistentes são construídas gradualmente, por meio de estudo, diálogo e compromisso compartilhado.

Formação continuada e oficinas pedagógicas constituem, portanto, possibilidades de fortalecimento da docência quando ultrapassam a transmissão de técnicas. Seu valor encontra-se na criação de espaços em que os profissionais possam investigar o próprio trabalho, experimentar outras formas de atuação e compreender como suas escolhas afetam as experiências infantis.

Ao favorecer o encontro entre teoria, prática e reflexão coletiva, esses processos contribuem para que o brincar deixe de ser apenas um princípio registrado nos documentos. Sua valorização passa a aparecer no planejamento, nos ambientes, nos materiais, na duração das experiências e na qualidade da presença adulta.

Fortalecer a prática docente significa assegurar condições para que o professor continue aprendendo sem ser responsabilizado isoladamente pelas limitações da instituição. Conhecimento, colaboração, valorização profissional e estrutura adequada

Religious Postsecondary Institution
2125 Biscayne Blvd, Ste 204 #26392 • Miami, Florida 33137 • USA
Entity ID:M26000008263 • Tel.: +1 352 729 3591
Accredited by DCHE — Accreditation No. 20481103

precisam caminhar juntos. Somente nessa articulação a formação pode contribuir para uma Educação Infantil que respeite a criança como sujeito de direitos e reconheça o brincar como dimensão essencial de sua vida.

# CAPÍTULO 2: METODOLOGIA

Este capítulo apresenta o percurso metodológico adotado para o desenvolvimento da pesquisa, esclarecendo as escolhas que orientaram a construção e a análise do estudo. A investigação foi conduzida por meio de abordagem qualitativa, com natureza aplicada e objetivos exploratórios e descritivos, utilizando procedimentos bibliográficos e documentais.

Foram examinadas produções acadêmicas, legislações, diretrizes e documentos orientadores relacionados ao brincar, aos direitos da criança, à formação docente e às práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Ao longo do capítulo, são descritos o tipo e a abordagem da pesquisa, a constituição do corpus, os critérios de seleção dos materiais, os procedimentos de análise dos dados e os cuidados éticos observados, garantindo clareza, coerência e rigor ao percurso investigativo.

## 2.1 Tipo de pesquisa

A investigação foi desenvolvida como uma pesquisa de natureza aplicada, uma vez que, além de aprofundar a compreensão teórica sobre o brincar como direito da criança, buscou produzir uma contribuição formativa voltada à realidade da Educação Infantil. O estudo não permaneceu restrito à discussão conceitual, pois os conhecimentos reunidos serviram de fundamento para a elaboração de uma proposta de oficina pedagógica destinada à formação docente.

A classificação como pesquisa aplicada esteve relacionada à finalidade prática atribuída aos resultados. Conforme Gil (2022), esse tipo de investigação procura produzir conhecimentos direcionados à compreensão ou à solução de questões presentes em contextos concretos. No caso analisado, a preocupação concentrou-se na necessidade de aproximar os fundamentos legais e pedagógicos do brincar das decisões tomadas pelos professores no cotidiano das creches e pré-escolas.

Embora a pesquisa tenha apresentado uma finalidade aplicada, a oficina pedagógica não foi executada nem avaliada com participantes. Sua elaboração constituiu o produto propositivo do percurso bibliográfico e documental. Essa delimitação foi necessária para manter coerência entre os objetivos definidos, os procedimentos metodológicos adotados e os resultados efetivamente produzidos.

Quanto aos objetivos, o estudo assumiu características exploratórias e descritivas. A dimensão exploratória permitiu aprofundar a compreensão das relações existentes entre políticas públicas, formação docente, práticas pedagógicas e direito de brincar. Segundo Gil (2022), pesquisas exploratórias favorecem maior familiaridade com o problema investigado, possibilitando o aprimoramento de ideias, conceitos e interpretações.

O caráter exploratório mostrou-se adequado porque o tema envolveu diferentes campos de análise. O brincar não foi examinado apenas como atividade infantil, mas como direito assegurado juridicamente, eixo curricular, experiência cultural e conteúdo necessário à formação dos professores. A aproximação entre esses elementos exigiu um percurso capaz de reunir conhecimentos produzidos em áreas distintas e identificar suas articulações.

A pesquisa também foi descritiva porque buscou apresentar como o brincar aparece nas legislações, nos documentos educacionais e nas produções acadêmicas selecionadas. Marconi e Lakatos (2021) explicam que os estudos descritivos procuram identificar características, relações e elementos presentes em determinada realidade, sem a necessidade de intervenção direta sobre o fenômeno observado.

Nesse sentido, foram descritas as concepções de infância, os fundamentos do brincar, as responsabilidades atribuídas aos sistemas de ensino e as orientações destinadas às práticas pedagógicas. A descrição, entretanto, não ocorreu de maneira puramente enumerativa. Os materiais foram organizados e interpretados, buscando-se compreender convergências, avanços, limites e desafios relacionados à efetivação do direito de brincar.

Quanto aos procedimentos técnicos, a investigação foi classificada como bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir da análise de livros, capítulos, artigos científicos e outras produções acadêmicas relacionadas à infância, à Educação Infantil, à formação docente, à ludicidade e às práticas pedagógicas.

Severino (2017) compreende a pesquisa bibliográfica como aquela realizada a partir de materiais já publicados, permitindo ao pesquisador entrar em contato com conhecimentos produzidos sobre determinado objeto. Esse procedimento não se limita à reunião de opiniões de autores, pois exige seleção, leitura crítica, comparação e construção de uma interpretação própria fundamentada nas fontes examinadas.

A investigação bibliográfica possibilitou identificar diferentes concepções sobre a criança e a brincadeira, além de compreender como a formação profissional influencia a organização dos tempos, dos espaços, dos materiais e das mediações adultas. Também permitiu reunir estudos recentes e obras consideradas fundamentais para o campo da Educação Infantil.

Paralelamente, foi realizada uma pesquisa documental, baseada na análise de legislações, resoluções, diretrizes, parâmetros e documentos curriculares relacionados aos direitos da criança e à primeira etapa da Educação Básica. Cellard (2008) ressalta que os documentos constituem fontes relevantes para a compreensão de processos sociais, institucionais e históricos, desde que sejam analisados considerando sua origem, finalidade, contexto e conteúdo.

A opção pela análise documental mostrou-se indispensável porque o direito de brincar se encontra formalizado em diferentes marcos legais e orientadores. Entre os materiais considerados estiveram a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Marco Legal da Primeira Infância, a Base Nacional Comum Curricular e normas mais recentes relacionadas à qualidade, à equidade e à proteção da infância.

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) explicam que a pesquisa documental se diferencia da bibliográfica principalmente pela natureza das fontes. Enquanto a bibliográfica se apoia em produções elaboradas para divulgação acadêmica, a documental examina materiais institucionais, jurídicos, administrativos ou normativos que ainda podem receber novas interpretações conforme o problema investigado.

A combinação entre pesquisa bibliográfica e documental ampliou as possibilidades de compreensão do objeto. As produções acadêmicas ofereceram fundamentos teóricos e resultados de estudos anteriores, enquanto os documentos normativos permitiram identificar as responsabilidades legalmente estabelecidas para a garantia do brincar. O diálogo entre essas fontes evitou que a pesquisa se limitasse a uma leitura exclusivamente jurídica ou apenas pedagógica.

A investigação também apresentou delineamento não experimental, pois não houve manipulação de variáveis, aplicação de intervenção ou acompanhamento de grupos. Creswell e Creswell (2021) esclarecem que estudos não experimentais analisam fenômenos a partir das informações disponíveis, sem introduzir condições

controladas para observar seus efeitos. Na presente pesquisa, o conhecimento foi construído mediante leitura, seleção, organização e interpretação dos materiais.

A ausência de pesquisa de campo não diminuiu a consistência do estudo, pois o problema formulado podia ser respondido por meio da análise das produções acadêmicas e dos documentos oficiais. O percurso metodológico foi definido de acordo com a natureza das perguntas de investigação, que buscaram compreender como o brincar é reconhecido, fundamentado e orientado nas políticas e nos estudos voltados à Educação Infantil.

A proposta de oficina pedagógica foi elaborada somente após a sistematização dos conhecimentos reunidos. Dessa maneira, seus conteúdos não surgiram de escolhas aleatórias ou de um conjunto de atividades prontas, mas das categorias identificadas durante a análise, entre elas o direito de brincar, a mediação docente, a organização do ambiente, a gestão do tempo, a seleção de materiais e a participação das crianças.

O quadro seguinte sintetiza a classificação adotada para a pesquisa.

Quadro 4 – Classificação metodológica da pesquisa

| **Critério de classificação** | **Tipo adotado** | **Caracterização no estudo** |
|---|---|---|
| Natureza | Aplicada | Produziu conhecimentos que fundamentaram uma proposta de oficina pedagógica para formação docente. |
| Objetivos | Exploratória | Aprofundou a compreensão das relações entre políticas públicas, formação, práticas pedagógicas e direito de brincar. |
| Objetivos | Descritiva | Descreveu concepções, orientações, responsabilidades e desafios identificados nas fontes analisadas. |
| Procedimentos | Bibliográfica | Examinou livros, capítulos, artigos científicos e produções acadêmicas relacionadas ao objeto investigado. |
| Procedimentos | Documental | Analisou leis, resoluções, diretrizes, parâmetros e documentos curriculares da Educação Infantil. |
| Delineamento | Não experimental | Não realizou intervenção, manipulação de variáveis ou aplicação da oficina pedagógica. |
| Produto final | Propositivo | Elaborou uma oficina pedagógica fundamentada nos resultados da análise bibliográfica e documental. |

**Fonte:** Elaborado pela autora 2026.

A classificação apresentada demonstra que os diferentes tipos adotados não foram utilizados de forma isolada. A natureza aplicada, os objetivos exploratórios e

descritivos e os procedimentos bibliográficos e documentais complementaram-se ao longo da investigação. Essa articulação permitiu compreender o fenômeno estudado e, ao mesmo tempo, construir uma contribuição formativa coerente com as necessidades identificadas na literatura e nos documentos oficiais.

## 2.2 Abordagem da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida sob uma abordagem qualitativa, por buscar compreender os sentidos, as concepções e as orientações presentes nas produções acadêmicas e nos documentos relacionados ao brincar na Educação Infantil. Essa escolha permitiu analisar o tema para além da frequência com que determinadas palavras ou expressões apareciam nas fontes, considerando o contexto, a finalidade e os significados atribuídos à criança, à infância, à formação docente e às práticas pedagógicas.

A abordagem qualitativa mostrou-se adequada ao problema investigado porque o estudo não pretendeu medir o brincar nem estabelecer relações numéricas entre variáveis. O interesse esteve concentrado na compreensão de como esse direito foi apresentado nas políticas públicas, interpretado pela literatura acadêmica e relacionado à atuação dos professores. Dessa forma, a investigação privilegiou conteúdos, argumentos, princípios e perspectivas que contribuíssem para uma leitura aprofundada do objeto.

Creswell e Creswell (2021) explicam que a pesquisa qualitativa se volta à interpretação de fenômenos complexos, permitindo que o pesquisador examine significados construídos em contextos sociais, culturais e institucionais. Ainda que esta investigação não tenha envolvido participantes ou pesquisa de campo, esse fundamento permaneceu relevante, pois as fontes analisadas também expressavam concepções construídas em determinados momentos históricos e educacionais.

A escolha dessa abordagem esteve igualmente relacionada ao caráter bibliográfico e documental da pesquisa. Os livros e artigos científicos não foram tratados apenas como materiais destinados à reunião de informações, mas como produções que apresentavam posicionamentos teóricos, resultados de estudos e diferentes formas de compreender o brincar. Do mesmo modo, as legislações e os documentos educacionais foram examinados como construções históricas e políticas que orientam responsabilidades e práticas.

Cellard (2008) ressalta que a análise de documentos exige atenção ao contexto em que foram produzidos, aos autores ou instituições responsáveis, à finalidade do texto e aos conceitos utilizados. Esse cuidado foi observado durante a investigação, especialmente porque os documentos selecionados pertenciam a períodos distintos e apresentavam níveis variados de abrangência, desde normas internacionais até orientações curriculares brasileiras.

A interpretação qualitativa permitiu perceber que o reconhecimento do brincar foi sendo ampliado ao longo do tempo. Em alguns documentos, a experiência lúdica apareceu relacionada à liberdade, ao lazer e à participação cultural. Em outros, foi apresentada como direito de aprendizagem, eixo curricular, estratégia de proteção e dimensão necessária à qualidade da Educação Infantil. Essas diferenças não poderiam ser compreendidas apenas por meio de uma contagem de ocorrências.

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) destacam que a pesquisa documental requer uma leitura crítica, capaz de identificar as condições de produção das fontes e os sentidos que podem ser construídos a partir delas. Nesse percurso, os documentos não foram considerados neutros ou independentes da realidade social. Cada material foi compreendido como parte de um contexto político, educacional e cultural específico.

A análise também considerou que uma mesma expressão pode assumir sentidos diferentes conforme o documento ou a perspectiva teórica adotada. Termos como brincadeira, ludicidade, protagonismo, mediação e desenvolvimento integral foram examinados em relação ao argumento apresentado por cada fonte. Esse procedimento evitou reunir conceitos distintos como se possuíssem exatamente o mesmo significado.

O caráter qualitativo favoreceu ainda a comparação entre as orientações normativas e as discussões presentes na literatura acadêmica. As legislações estabeleceram direitos e responsabilidades, enquanto os estudos analisados permitiram compreender possibilidades, limites e desafios relacionados à concretização dessas garantias. O diálogo entre os dois conjuntos de fontes contribuiu para uma interpretação mais ampla do objeto.

Marconi e Lakatos (2021) esclarecem que a investigação qualitativa valoriza a análise aprofundada das relações e dos processos, em vez de se limitar à descrição superficial dos elementos encontrados. Com base nesse entendimento, a pesquisa procurou reconhecer convergências e tensões entre as fontes, observando, por

exemplo, a distância existente entre a centralidade atribuída ao brincar nos documentos e sua possível redução a momentos recreativos em práticas escolarizantes.

A abordagem adotada também permitiu organizar os materiais em núcleos temáticos relacionados aos objetivos da investigação. Entre os aspectos analisados estiveram as concepções de criança e infância, o brincar como direito, os marcos legais, as orientações curriculares, a formação docente, a mediação pedagógica, a organização dos ambientes e as possibilidades de formação continuada.

Bardin (2016) contribuiu para a organização interpretativa do material ao apresentar procedimentos voltados à leitura, à codificação e ao agrupamento de conteúdos. A análise não foi utilizada de maneira automática ou meramente classificatória. As categorias foram construídas a partir da aproximação entre os objetivos da pesquisa, os conceitos recorrentes nas fontes e os sentidos identificados durante as leituras.

A interpretação ocorreu de forma progressiva. Inicialmente, realizou-se uma leitura de reconhecimento para identificar a pertinência de cada material. Em seguida, foram desenvolvidas leituras mais aprofundadas, acompanhadas por registros dos conceitos, argumentos, resultados e contribuições encontradas. Posteriormente, esses elementos foram comparados e agrupados conforme sua relação com o problema e com as perguntas de investigação.

Gil (2022) observa que a abordagem qualitativa exige flexibilidade metodológica, pois as categorias e as interpretações podem ser aperfeiçoadas durante o contato com as fontes. Essa flexibilidade esteve presente no estudo, sem comprometer o rigor do percurso. Algumas categorias inicialmente amplas foram reorganizadas à medida que a análise revelou distinções importantes entre direito de brincar, organização curricular, mediação docente e condições institucionais.

A subjetividade inerente à interpretação foi reconhecida e controlada por meio da explicitação dos critérios de seleção, da leitura sistemática e do confronto entre diferentes tipos de fontes. As conclusões não foram construídas a partir de opiniões pessoais isoladas, mas fundamentadas na articulação entre produções acadêmicas, legislações e documentos orientadores previamente definidos.

Severino (2017) destaca que a pesquisa científica exige coerência entre o problema, os objetivos, as fontes e os procedimentos de análise. Essa coerência orientou toda a investigação. A abordagem qualitativa foi escolhida porque permitia

Religious Postsecondary Institution
2125 Biscayne Blvd, Ste 204 #26392 • Miami, Florida 33137 • USA
Entity ID:M26000008263 • Tel.: +1 352 729 3591
Accredited by DCHE — Accreditation No. 20481103

responder às perguntas propostas, compreender as interfaces entre os campos estudados e fundamentar uma contribuição formativa vinculada aos resultados alcançados.

A elaboração da oficina pedagógica também esteve relacionada a essa perspectiva. A proposta não foi construída com base em frequências estatísticas, mas a partir da interpretação dos conteúdos considerados mais relevantes para a atuação docente. Os eixos da oficina foram definidos conforme as necessidades formativas identificadas nas fontes, especialmente no que se referia ao conhecimento dos direitos infantis, à mediação, aos tempos, aos espaços, aos materiais e à participação das crianças.

Embora tenha resultado na elaboração de uma proposta prática, a abordagem permaneceu qualitativa e não experimental. A oficina não foi aplicada, acompanhada ou avaliada com professores. Sua estrutura correspondeu a uma síntese propositiva fundamentada nos achados da pesquisa bibliográfica e documental, sem atribuição de resultados que dependeriam de uma futura intervenção.

O quadro seguinte sintetiza as principais características da abordagem adotada.

Quadro 5 – Caracterização da abordagem qualitativa da pesquisa

| Aspecto | Caracterização na investigação |
|---|---|
| Foco da análise | Sentidos, concepções, orientações e relações presentes nas fontes |
| Natureza dos dados | Textos acadêmicos, legislações e documentos educacionais |
| Forma de tratamento | Leitura crítica, comparação, interpretação e agrupamento temático |
| Finalidade | Compreender as interfaces entre políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas |
| Uso de dados numéricos | Restrito à descrição do corpus, quando necessário |
| Categorias analisadas | Infância, direito de brincar, políticas públicas, currículo, formação e práticas pedagógicas |
| Produto resultante | Proposta de oficina pedagógica fundamentada nos resultados |
| Intervenção prática | Não realizada durante a pesquisa |

**Fonte:** Elaborado pela autora 2026.

Assim, a abordagem qualitativa possibilitou compreender o brincar como fenômeno educacional, cultural, jurídico e social, respeitando a complexidade das relações que constituíram o objeto investigado. A interpretação das fontes ofereceu fundamentos para responder ao problema de pesquisa e para elaborar uma proposta formativa coerente com os princípios discutidos ao longo do estudo.

## 2.3 Corpus ou material de análise

O material de análise foi constituído por um conjunto de 45 referências bibliográficas e documentais, selecionadas em razão de sua relação direta com o problema, com os objetivos e com as perguntas de investigação. O acervo reuniu produções acadêmicas, obras teóricas, documentos normativos, relatórios institucionais e publicações metodológicas que permitiram examinar o brincar como direito da criança e suas interfaces com as políticas públicas, a formação docente e as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

A delimitação do corpus considerou a necessidade de reunir materiais capazes de oferecer diferentes perspectivas sobre o objeto estudado. Dessa forma, foram incluídas obras que discutem as concepções históricas e contemporâneas de infância, o desenvolvimento integral da criança, as culturas infantis, as relações entre brincadeira e aprendizagem, a atuação docente e a organização do cotidiano nas instituições de Educação Infantil.

A pesquisa bibliográfica foi composta por livros, capítulos e artigos científicos publicados em periódicos da área da Educação, da infância e do desenvolvimento humano. Segundo Severino (2017), esse tipo de fonte permite acompanhar a construção dos conhecimentos sobre determinado tema, identificar contribuições teóricas e estabelecer relações entre interpretações produzidas em diferentes momentos.

Entre as obras teóricas, foram preservados autores considerados fundamentais para a compreensão da infância e da educação, ainda que suas publicações originais não estivessem concentradas nos cinco anos anteriores à realização da pesquisa. Ariès, Brougère, Corsaro, Freire, Kishimoto, Moyles e Vigotski foram mantidos porque oferecem fundamentos necessários à análise histórica, social, cultural e pedagógica do brincar.

A inclusão desses autores não significou desconsiderar a produção recente. A maior parte das referências foi publicada entre 2021 e 2025,

favorecendo o contato com discussões atuais sobre Educação Infantil, documentação pedagógica, inclusão, formação continuada, práticas lúdicas, cultura digital, espaços educativos e mediação docente. Esse equilíbrio permitiu aproximar contribuições consolidadas de estudos que analisam desafios contemporâneos.

Gil (2022) destaca que a constituição do material bibliográfico precisa estar vinculada aos objetivos da investigação, evitando a reunião indiscriminada de publicações. Com base nesse entendimento, não foram selecionadas obras apenas por mencionarem o brincar. Priorizou-se a presença de discussões capazes de contribuir para a compreensão de seu caráter jurídico, cultural, educativo e formativo.

Os artigos científicos integrados ao corpus abordaram experiências e reflexões relacionadas ao brincar heurístico, à linguagem, à matemática, à inclusão, à documentação pedagógica, à mediação e à formação de professores. Esses estudos permitiram aproximar os fundamentos teóricos de situações encontradas na Educação Infantil, oferecendo elementos para discutir como as práticas podem ampliar ou restringir a participação das crianças.

Também fizeram parte da análise obras metodológicas utilizadas para fundamentar a natureza, a abordagem e os procedimentos da pesquisa. Foram consideradas as contribuições de Bardin (2016), Cellard (2008), Creswell e Creswell (2021), Gil (2022), Marconi e Lakatos (2021), Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) e Severino (2017). Esses autores ofereceram suporte para a organização do percurso bibliográfico e documental, bem como para o tratamento interpretativo dos conteúdos.

A dimensão documental reuniu legislações, resoluções, diretrizes curriculares e publicações oficiais relacionadas aos direitos da criança e à organização da Educação Infantil. Cellard (2008) ressalta que os documentos precisam ser analisados levando-se em consideração sua procedência, seu contexto, sua finalidade e a instituição responsável por sua produção. Por essa razão, foram priorizados materiais oficiais e reconhecidos no campo educacional.

Entre os documentos nacionais, foram examinados a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Marco Legal da Primeira Infância, a Base Nacional Comum Curricular, a Lei nº 14.826/2024 e as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil.

Esses marcos foram selecionados porque apresentam diferentes níveis de reconhecimento e proteção do brincar. Enquanto alguns estabelecem princípios gerais relacionados à dignidade, à liberdade, ao lazer e ao desenvolvimento integral, outros atribuem à brincadeira uma posição específica no currículo, nas políticas para a primeira infância e nas estratégias de prevenção à violência.

A análise também incluiu documentos internacionais produzidos pelas Nações Unidas, pela UNESCO, pelo UNICEF e pela OECD. Essas publicações contribuíram para situar a discussão brasileira em um contexto mais amplo, especialmente no que se refere ao direito ao brincar, à qualidade da Educação Infantil, à inclusão, à equidade e à importância das interações estabelecidas nos serviços de educação e cuidado.

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) explicam que a pesquisa documental permite atribuir novas interpretações a materiais produzidos com finalidades institucionais, normativas ou administrativas. Nesse sentido, as legislações e orientações oficiais não foram utilizadas apenas para comprovar a existência de direitos. Seus conteúdos foram examinados em relação às responsabilidades atribuídas aos sistemas de ensino, às instituições e aos profissionais.

A composição do corpus encontra-se sintetizada no quadro seguinte.

Quadro 6 – Composição do corpus bibliográfico e documental

| Natureza do material | Quantidade | Principais contribuições para a pesquisa |
|---|---|---|
| Livros teóricos e metodológicos | 14 | Fundamentação sobre infância, brincar, cultura, desenvolvimento, formação docente e metodologia científica. |
| Capítulo de livro | 1 | Fundamentação específica para a análise documental. |
| Artigos científicos | 16 | Discussões atuais sobre práticas lúdicas, mediação, inclusão, documentação pedagógica e formação continuada. |
| Legislações, resoluções e documentos nacionais | 9 | Reconhecimento jurídico do brincar, organização curricular e definição das responsabilidades educacionais. |
| Convenções, relatórios e documentos internacionais | 5 | Ampliação da discussão sobre direitos infantis, qualidade, equidade e políticas para a primeira infância. |
| **Total** | **45** | Conjunto utilizado na fundamentação, análise e elaboração da proposta formativa. |

**Fonte:** Elaborado pela autora (2026).

A organização apresentada demonstra que o estudo não se apoiou em um único tipo de material. As obras teóricas contribuíram para a construção dos conceitos; os artigos aproximaram a discussão das práticas e dos desafios contemporâneos; os

Religious Postsecondary Institution
2125 Biscayne Blvd, Ste 204 #26392 • Miami, Florida 33137 • USA
Entity ID:M26000008263 • Tel.: +1 352 729 3591
Accredited by DCHE – Accreditation No. 70481103

documentos normativos esclareceram os direitos e as responsabilidades institucionais; e as publicações metodológicas orientaram o percurso da investigação.

Marconi e Lakatos (2021) ressaltam que a diversidade das fontes pode ampliar a compreensão de um objeto, desde que exista coerência na seleção e no tratamento dos dados. Essa coerência foi mantida por meio da relação entre cada material e os eixos temáticos da pesquisa: infância e criança, brincar e desenvolvimento, direito de brincar, políticas públicas, documentos curriculares, formação docente e práticas pedagógicas.

O corpus não incluiu questionários, entrevistas, observações, relatos produzidos por participantes ou documentos internos de instituições educacionais. Como a investigação foi bibliográfica e documental, não houve constituição de grupo amostral, aplicação de instrumentos ou coleta de dados em campo. A unidade de análise correspondeu aos conteúdos presentes nas publicações e nos documentos selecionados.

A oficina pedagógica elaborada ao final da pesquisa também não integrou o corpus inicial, pois foi construída como produto resultante da interpretação das fontes. Seus eixos foram definidos após a identificação das contribuições mais recorrentes e relevantes, envolvendo direito ao brincar, concepções docentes, planejamento, mediação, organização de espaços e tempos, materiais, inclusão e documentação pedagógica.

Assim, o material reunido ofereceu uma base diversificada e coerente para responder às perguntas de investigação. A articulação entre produções clássicas, estudos recentes, documentos oficiais e referências metodológicas permitiu analisar o brincar em sua complexidade, evitando uma leitura restrita a apenas uma dimensão do fenômeno.

## 2.4 Seleção dos materiais

A seleção dos materiais foi realizada de maneira sistemática, considerando a relação de cada publicação com o problema, as perguntas de investigação e os objetivos definidos para a pesquisa. Como o estudo buscou compreender o brincar como direito da criança em suas interfaces com as políticas públicas, a formação docente e as práticas pedagógicas, foram priorizadas fontes capazes de contribuir diretamente para esses eixos de análise.

Religious Postsecondary Institution
2125 Biscayne Blvd, Ste 204 #26392 • Miami, Florida 33137 • USA
Entity ID:M26000008263 • Tel.: +1 352 729 3591
Accredited by DCHE — Accreditation No. 70401103

O processo não consistiu em reunir indiscriminadamente textos que apresentassem as palavras “brincar” ou “Educação Infantil”. Cada material foi examinado quanto à pertinência temática, à procedência, à qualidade acadêmica e à possibilidade de colaborar com a construção interpretativa do estudo. Gil (2022) destaca que a pesquisa bibliográfica exige critérios claros para evitar a incorporação de fontes pouco relacionadas ao objeto investigado.

Em um primeiro momento, foram definidos os principais descritores que orientaram a localização das publicações: *brincar, direito de brincar, Educação Infantil, formação docente, formação continuada, práticas pedagógicas lúdicas, interações e brincadeiras, políticas públicas para a infância, desenvolvimento integral da criança e oficina pedagógica.* Esses termos também foram combinados entre si para ampliar a aproximação com materiais que articulassem duas ou mais dimensões da pesquisa.

A localização das fontes ocorreu em periódicos científicos, repositórios acadêmicos, catálogos bibliográficos e páginas institucionais. Para os documentos normativos, foram considerados prioritariamente os portais oficiais do Governo Federal, do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Educação e de organismos internacionais, como Nações Unidas, UNESCO, UNICEF e OECD. Essa escolha buscou assegurar a autenticidade e a integridade dos textos utilizados.

As produções acadêmicas foram selecionadas em periódicos reconhecidos nas áreas da Educação, da Educação Infantil, do desenvolvimento humano e da formação de professores. Sempre que disponível, foi consultado o texto completo da publicação, evitando a utilização de materiais examinados apenas por meio do título, do resumo ou de citações reproduzidas em outros estudos.

Severino (2017) ressalta que a qualidade de uma pesquisa bibliográfica depende da leitura crítica das fontes e da capacidade de estabelecer relações entre os materiais encontrados. Por essa razão, a seleção não foi encerrada na etapa de localização. Os textos foram submetidos a uma leitura inicial, destinada a verificar se o conteúdo efetivamente apresentava contribuições para o objeto investigado.

O recorte temporal priorizou publicações produzidas entre 2021 e 2025, atendendo à necessidade de incorporar discussões contemporâneas sobre o brincar, a formação docente, a inclusão, a documentação pedagógica e a qualidade da Educação Infantil. A proximidade temporal permitiu contemplar mudanças recentes na

legislação, nos documentos curriculares e nas reflexões acadêmicas sobre as infâncias.

Entretanto, o período de publicação não foi adotado como critério absoluto. Obras anteriores foram mantidas quando apresentavam contribuições reconhecidas para a construção dos fundamentos históricos, culturais, psicológicos e educacionais da pesquisa. Autores como Ariès, Brougère, Corsaro, Freire, Kishimoto e Moyles permaneceram no corpus porque suas formulações ajudaram a compreender conceitos que sustentaram a análise dos estudos mais recentes.

A inclusão de autores clássicos ao lado de produções contemporâneas evitou dois extremos: uma fundamentação formada apenas por estudos antigos, pouco conectada aos desafios atuais, e uma revisão limitada a publicações recentes, sem diálogo com as bases teóricas do campo. Marconi e Lakatos (2021) observam que a seleção bibliográfica precisa articular atualidade, relevância e consistência conceitual.

Na dimensão documental, foram incluídos materiais que apresentavam relação direta com os direitos da criança, as políticas para a primeira infância e a organização da Educação Infantil. Foram considerados textos constitucionais, leis federais, resoluções, diretrizes curriculares, parâmetros de qualidade, documentos internacionais e relatórios produzidos por instituições reconhecidas. Cellard (2008) explica que o documento precisa ser examinado em relação à sua origem, autoria institucional, finalidade e contexto de produção.

Com base nesse entendimento, foram priorizadas versões oficiais, completas e atualizadas. Cópias sem identificação, reproduções incompletas, textos sem indicação de procedência ou materiais encontrados apenas em páginas informais não foram incorporados ao corpus.

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) também destacam que a pesquisa documental requer uma avaliação crítica da autenticidade e da credibilidade das fontes. Assim, uma legislação não foi selecionada somente por apresentar a palavra “brincar”, mas por contribuir para compreender a construção jurídica do direito, as responsabilidades institucionais ou as orientações destinadas às práticas educacionais.

Os critérios de inclusão contemplaram materiais disponíveis integralmente, publicados em língua portuguesa ou considerados indispensáveis ao debate internacional, relacionados a pelo menos um dos eixos temáticos da investigação e produzidos por autores, periódicos ou instituições reconhecidas. Também foram

incluídas referências metodológicas necessárias à explicação do tipo, da abordagem e dos procedimentos adotados.

Foram excluídos textos duplicados, publicações sem autoria identificada, materiais exclusivamente opinativos, conteúdos publicitários, resumos sem acesso ao estudo completo e produções que tratavam o brincar de forma superficial ou distante da Educação Infantil. Estudos voltados exclusivamente a outras etapas educacionais também foram descartados quando não apresentavam contribuições transferíveis ao problema analisado.

Quando diferentes materiais apresentavam conteúdos semelhantes, foi priorizada a fonte mais completa, atual ou diretamente relacionada ao objetivo da pesquisa. Esse procedimento contribuiu para evitar uma fundamentação marcada por repetições e para manter no corpus publicações que acrescentassem novas perspectivas, resultados ou fundamentos.

O quadro seguinte apresenta os critérios empregados durante a seleção.

Quadro 7 – Critérios de inclusão e exclusão dos materiais

| Critérios de inclusão | Critérios de exclusão |
|---|---|
| Relação direta com o problema e os objetivos da pesquisa | Ausência de relação consistente com o objeto investigado |
| Discussão sobre infância, brincar, direitos, formação ou práticas pedagógicas | Tratamento superficial do brincar ou distante da Educação Infantil |
| Publicação prioritariamente situada entre 2021 e 2025 | Material desatualizado sem relevância histórica ou teórica |
| Obras clássicas reconhecidas no campo educacional | Produções antigas que apenas repetiam conteúdos já contemplados |
| Artigos científicos com acesso ao texto completo | Resumos, apresentações ou fragmentos sem acesso à publicação integral |
| Documentos obtidos em fontes institucionais e oficiais | Cópias sem identificação, procedência ou autenticidade verificável |
| Produções em português e documentos internacionais fundamentais | Textos estrangeiros sem contribuição direta para a investigação |
| Referências metodológicas relacionadas ao delineamento adotado | Materiais metodológicos incompatíveis com a natureza da pesquisa |
| Diversidade de perspectivas teóricas e documentais | Duplicidade de fontes ou repetição excessiva de argumentos |
| Contribuição para a elaboração da oficina pedagógica | Materiais centrados em atividades prontas sem fundamentação pedagógica |

**Fonte:** Elaborado pela autora 2026.

Após a aplicação dos critérios, foi constituído o corpus final com 45 referências bibliográficas e documentais. A quantidade não foi definida previamente como uma meta numérica rígida, mas resultou da seleção dos materiais considerados suficientes

para contemplar os fundamentos teóricos, os marcos normativos, os estudos contemporâneos e os procedimentos metodológicos da investigação.

A seleção também ocorreu de forma progressiva. Algumas fontes inicialmente localizadas foram retiradas após a leitura integral, por apresentarem pouca relação com as perguntas de investigação ou repetirem discussões já contempladas. Outras foram acrescentadas durante o aprofundamento do marco teórico, quando se identificou a necessidade de fundamentar aspectos como inclusão, documentação pedagógica, organização dos espaços e formação continuada.

Bardin (2016) contribuiu para esse movimento ao evidenciar que a constituição do material precisa guardar relação com a finalidade da análise.

Embora os procedimentos analíticos tenham sido detalhados no tópico seguinte, a seleção já considerou a possibilidade de organizar os conteúdos em núcleos temáticos coerentes com os objetivos da pesquisa.

Os materiais metodológicos não foram incluídos como dados sobre o brincar, mas como referências destinadas a fundamentar as decisões tomadas durante o percurso investigativo. Essa distinção evitou misturar as fontes utilizadas para interpretar o objeto com aquelas empregadas para explicar o delineamento, a seleção e o tratamento do corpus.

A oficina pedagógica elaborada ao final do estudo também não participou da etapa de seleção, pois constituiu um produto construído posteriormente. Seus temas, objetivos e estratégias foram definidos com base nas contribuições identificadas nas fontes, especialmente nas discussões sobre direitos infantis, formação profissional, planejamento, mediação, espaços, tempos e materiais.

Dessa maneira, a seleção dos materiais procurou conciliar atualidade, diversidade, confiabilidade e coerência temática. O procedimento permitiu constituir uma base suficientemente ampla para compreender o brincar em suas dimensões jurídica, social, cultural e pedagógica, sem perder a relação com a finalidade formativa assumida pela pesquisa.

## 2.5 Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados foi realizada a partir do conteúdo presente nas produções bibliográficas e nos documentos normativos selecionados. Como a pesquisa não envolveu entrevistas, questionários ou observações de campo, os dados corresponderam aos conceitos, argumentos, princípios legais, orientações curriculares e resultados apresentados nas fontes que compuseram o corpus. O tratamento dessas informações buscou responder ao problema e às perguntas de investigação, mantendo relação direta com os objetivos definidos.

O procedimento analítico adotado foi a análise de conteúdo temática, desenvolvida sob uma perspectiva qualitativa. Bardin (2016) compreende a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas que permite organizar, descrever e interpretar os sentidos presentes nas comunicações. Essa escolha mostrou-se adequada porque possibilitou examinar as aproximações, diferenças e tensões existentes entre as produções acadêmicas e os documentos oficiais relacionados ao brincar na Educação Infantil.

A análise não se restringiu à identificação de palavras recorrentes. Expressões como direito de brincar, desenvolvimento integral, interações, formação docente, mediação e participação infantil foram interpretadas considerando o contexto em que apareciam e a função que desempenhavam no argumento de cada fonte. O mesmo termo poderia assumir sentidos distintos conforme a perspectiva teórica, jurídica ou pedagógica adotada pelo material.

Conforme Bardin (2016), o percurso analítico pode ser organizado em três etapas principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Essas fases orientaram o estudo, embora tenham sido adaptadas à natureza bibliográfica e documental da investigação. O processo ocorreu de maneira articulada, com retomadas das leituras sempre que se tornou necessário aprofundar ou reorganizar determinada interpretação.

Na etapa de pré-análise, foram retomados o problema, as perguntas de investigação e os objetivos da pesquisa. Em seguida, realizou-se uma leitura geral das fontes para reconhecer os assuntos predominantes e verificar sua relação com o objeto estudado. Esse primeiro contato possibilitou construir uma visão ampla do corpus e identificar os materiais que exigiriam leitura mais detalhada.

Gil (2022) explica que a leitura exploratória permite reconhecer a estrutura dos textos, localizar informações relevantes e avaliar a contribuição de cada fonte. Com

Religious Postsecondary Institution
2125 Biscayne Blvd, Ste 204 #26392 • Miami, Florida 33137 • USA
Entity ID:M26000008263 • Tel.: +1 352 729 3591
Accredited by DCHE — Accreditation No. 20481103

base nessa orientação, foram observados títulos, resumos, palavras-chave, introduções, conclusões, dispositivos legais e seções diretamente relacionadas às políticas públicas, ao brincar, à formação docente e às práticas pedagógicas.

Posteriormente, foi realizada a leitura seletiva, na qual foram destacados os trechos considerados mais pertinentes aos objetivos da investigação. Essa seleção não ocorreu de maneira isolada ou baseada apenas na preferência da pesquisadora. Cada fragmento foi analisado de acordo com sua capacidade de contribuir para a compreensão do brincar como direito e para a identificação de fundamentos destinados à elaboração da oficina pedagógica.

Na fase de exploração do material, as informações foram organizadas em uma matriz de análise. Nela, foram registrados dados como autoria, ano de publicação, tipo de fonte, tema principal, conceitos centrais, contribuições para a pesquisa e relação com os objetivos. Esse procedimento permitiu comparar materiais de naturezas diferentes sem perder suas particularidades.

Severino (2017) destaca que a leitura analítica precisa decompor o texto para reconhecer suas ideias principais, seus argumentos e suas relações internas. Assim, as fontes não foram resumidas apenas de forma descritiva. Procurou-se compreender quais concepções de criança, infância, aprendizagem, formação e brincar sustentavam as discussões apresentadas.

Os documentos normativos receberam tratamento específico. Cellard (2008) orienta que a análise documental considere autoria institucional, contexto de produção, natureza do documento, finalidade, público destinatário e conceitos utilizados. Desse modo, as legislações, resoluções e diretrizes foram interpretadas como construções políticas e históricas, e não como textos neutros ou independentes das transformações ocorridas no campo da infância.

A leitura dos documentos também considerou a relação entre normas de diferentes períodos. A análise observou como o brincar foi inicialmente associado ao lazer, à liberdade e à dignidade e, posteriormente, passou a aparecer como direito de aprendizagem, eixo curricular, dimensão da qualidade educacional e estratégia de proteção contra a violência. Essa comparação favoreceu a compreensão do movimento de ampliação jurídica e pedagógica do tema.

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) ressaltam que a pesquisa documental exige a produção de novas interpretações a partir dos materiais examinados. Por essa razão, os documentos não foram apenas transcritos ou apresentados em sequência

Religious Postsecondary Institution
2125 Biscayne Blvd, Ste 204 #26392 • Miami, Florida 33137 • USA
Entity ID:M26000008263 • Tel.: +1 352 729 3591
Accredited by DCHE — Accreditation No. 20081103

cronológica. Seus conteúdos foram confrontados com as discussões acadêmicas, buscando-se compreender em que medida as orientações legais encontravam correspondência nas reflexões sobre a prática pedagógica e a formação profissional.

Durante a codificação, os trechos selecionados foram agrupados conforme sua proximidade temática. As unidades de análise corresponderam a palavras, expressões, conceitos, dispositivos legais, argumentos e resultados relacionados ao problema investigado. Quando um mesmo fragmento contribuía para mais de uma categoria, sua inserção foi definida com base no sentido predominante apresentado na fonte.

As categorias foram construídas de maneira mista. Algumas partiram dos objetivos e da organização do marco teórico, enquanto outras foram aperfeiçoadas durante a leitura aprofundada do corpus. Bardin (2016) esclarece que as categorias precisam apresentar coerência, relevância e relação com o material analisado, evitando agrupamentos genéricos ou desconectados do problema de pesquisa.

Foram definidas as seguintes categorias analíticas: concepções de infância e criança; brincar e desenvolvimento integral; brincar como direito fundamental; políticas públicas e documentos orientadores; formação docente; práticas pedagógicas lúdicas; e formação continuada e oficinas pedagógicas. Esses eixos permitiram organizar os resultados sem fragmentar excessivamente o objeto.

A etapa de tratamento e interpretação envolveu a comparação das fontes inseridas em cada categoria. Foram observadas convergências, diferenças, avanços, lacunas e desafios identificados pelos autores e documentos. Marconi e Lakatos (2021) ressaltam que a interpretação científica precisa estabelecer relações entre os dados, os fundamentos teóricos e os objetivos da investigação, evitando conclusões baseadas apenas em impressões pessoais.

Entre as convergências identificadas, destacou-se o reconhecimento do brincar como experiência indispensável ao desenvolvimento e como direito que precisa integrar o cotidiano da Educação Infantil. Também foram observadas aproximações quanto à necessidade de formação docente, organização de ambientes acessíveis, ampliação do tempo destinado às brincadeiras e valorização da participação infantil.

As tensões estiveram relacionadas, principalmente, à distância entre aquilo que os documentos orientam e algumas práticas ainda marcadas pela escolarização antecipada, pelo controle excessivo do adulto e pela utilização da brincadeira apenas como recurso para ensinar conteúdos. A análise qualitativa permitiu perceber que o

reconhecimento formal do brincar não garante, isoladamente, sua efetivação nas instituições.

Creswell e Creswell (2021) afirmam que a interpretação qualitativa envolve a construção de sentidos a partir do conjunto dos dados, considerando padrões, relações e contradições. Nesse estudo, a interpretação final não resultou de uma única fonte, mas do diálogo entre obras teóricas, pesquisas recentes, documentos legais e orientações curriculares.

O quadro seguinte sintetiza as etapas percorridas durante o tratamento do material.

Quadro 8 – Etapas dos procedimentos de análise

| Etapa | Procedimentos realizados | Finalidade |
|---|---|---|
| Pré-análise | Retomada do problema e dos objetivos; leitura geral do corpus; reconhecimento dos temas predominantes. | Organizar o material e verificar sua relação com a investigação. |
| Leitura exploratória | Observação da estrutura, dos conceitos centrais e das contribuições de cada fonte. | Identificar conteúdos relevantes para o estudo. |
| Leitura seletiva | Destaque dos trechos relacionados ao brincar, às políticas, à formação e às práticas pedagógicas. | Delimitar as unidades de análise. |
| Organização do material | Registro das informações em matriz de análise. | Favorecer a comparação entre as fontes. |
| Codificação | Identificação e agrupamento de conceitos, argumentos, resultados e dispositivos legais. | Reconhecer aproximações e diferenças entre os materiais. |
| Categorização | Construção de sete categorias temáticas. | Organizar os dados de acordo com os objetivos da pesquisa. |
| Interpretação | Comparação das fontes, identificação de convergências, tensões, avanços e lacunas. | Produzir respostas às perguntas de investigação. |
| Síntese propositiva | Seleção dos fundamentos que orientaram a oficina pedagógica. | Transformar os resultados em uma contribuição formativa. |

**Fonte:** Elaborado pela autora 2026.

Após a interpretação das categorias, foi produzida uma síntese dos conteúdos considerados indispensáveis à formação docente. Essa síntese orientou a elaboração da proposta de oficina pedagógica, especialmente quanto aos temas relacionados ao direito de brincar, às concepções dos professores, à mediação, ao planejamento, aos espaços, aos tempos, aos materiais e à inclusão.

A oficina não foi utilizada para confirmar os resultados da análise, pois não houve aplicação ou avaliação com participantes. Ela constituiu um produto propositivo elaborado posteriormente, com base nas evidências teóricas e documentais

Religious Postsecondary Institution
2125 Biscayne Blvd, Ste 204 #26392 • Miami, Florida 33137 • USA
Entity ID:M26000008263 • Tel.: +1 352 729 3591
Accredited by DCHE – Accreditation No. 70481103

identificadas. Essa distinção preservou a coerência entre os procedimentos adotados e as conclusões apresentadas.

O processo analítico buscou assegurar rigor por meio da explicitação das etapas, da utilização de critérios previamente definidos, da leitura integral das fontes e da comparação entre materiais de diferentes naturezas. As interpretações foram sustentadas pelo corpus, evitando generalizações que ultrapassassem aquilo que os documentos e as produções acadêmicas permitiam afirmar.

Assim, os procedimentos de análise possibilitaram transformar um conjunto amplo de referências em categorias articuladas e diretamente relacionadas ao objeto investigado. A organização temática favoreceu a compreensão das interfaces entre políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas, oferecendo os fundamentos necessários para responder às perguntas da pesquisa e construir sua contribuição formativa.

## 2.6 Considerações éticas

As considerações éticas foram observadas em todas as etapas da pesquisa, desde a escolha das fontes até a interpretação dos conteúdos e a elaboração da proposta de oficina pedagógica. Embora a investigação não tenha envolvido participantes, entrevistas, questionários ou observações em instituições educacionais, o caráter bibliográfico e documental não afastou a responsabilidade da pesquisadora quanto ao uso cuidadoso das informações, à fidelidade das interpretações e ao reconhecimento da autoria intelectual.

Como o estudo foi desenvolvido exclusivamente a partir de livros, artigos científicos, legislações, resoluções, diretrizes curriculares e relatórios institucionais de acesso público, não houve coleta de dados pessoais ou informações capazes de identificar crianças, professores, familiares ou instituições específicas. Também não foram utilizados prontuários, registros escolares internos, imagens privadas, relatos confidenciais ou documentos protegidos por sigilo.

Em razão dessa delimitação metodológica, não foram aplicados instrumentos de pesquisa nem utilizados procedimentos como Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Termo de Assentimento ou carta de autorização institucional. Esses documentos são necessários quando existe participação direta de pessoas, acesso a dados particulares ou realização de

atividades em determinado campo de pesquisa, situações que não fizeram parte desta investigação.

A ausência de participantes não significou, entretanto, ausência de cuidados éticos. Severino (2017) ressalta que a produção científica precisa estar sustentada pela honestidade intelectual, pela clareza metodológica e pelo reconhecimento das fontes utilizadas. Esses princípios orientaram a escrita, evitando a apropriação indevida de ideias, a reprodução de trechos sem indicação de autoria e a apresentação de afirmações sem fundamento nos materiais analisados.

Todas as citações diretas e indiretas foram acompanhadas pela identificação dos respectivos autores, anos de publicação e páginas, quando exigidas. As referências foram organizadas de acordo com as normas acadêmicas adotadas pela instituição, preservando os dados necessários à localização das obras. Esse cuidado permitiu distinguir as contribuições dos autores das interpretações construídas pela pesquisadora.

A pesquisa também procurou evitar o uso descontextualizado das fontes. Um trecho não foi retirado de determinada obra apenas porque apresentava uma expressão relacionada ao brincar. Antes de ser incorporado à discussão, seu sentido foi examinado em relação ao argumento completo, à perspectiva teórica do autor e ao contexto em que havia sido produzido.

Cellard (2008) observa que o documento precisa ser interpretado a partir de sua procedência, autoria, finalidade e contexto histórico. Seguindo essa orientação, as legislações e os documentos curriculares não foram tratados como textos isolados. Foram considerados o período de sua publicação, a instituição responsável e o lugar ocupado por cada normativa no processo de reconhecimento dos direitos da criança.

Os materiais oficiais foram consultados preferencialmente em suas versões integrais e em fontes institucionais. Esse procedimento buscou reduzir riscos relacionados à utilização de documentos incompletos, alterados ou reproduzidos sem indicação de origem. Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) destacam que a autenticidade, a credibilidade e a representatividade das fontes são aspectos indispensáveis à pesquisa documental.

No tratamento dos artigos e livros, foram respeitados os direitos autorais e os limites de reprodução dos conteúdos. As ideias foram predominantemente apresentadas por meio de paráfrases fundamentadas, enquanto as citações diretas

Religious Postsecondary Institution
2125 Biscayne Blvd, Ste 204 #26392 • Miami, Florida 33137 • USA
Entity ID:M26000008263 • Tel.: +1 352 729 3591
Accredited by DCHE — Accreditation No. 20481103

foram utilizadas apenas quando a preservação da redação original contribuía de maneira efetiva para a análise. Não foram reproduzidos capítulos completos, tabelas integrais ou fragmentos extensos sem necessidade acadêmica.

A interpretação do corpus também foi conduzida com atenção à coerência e à transparência. Bardin (2016) enfatiza que a análise de conteúdo necessita de critérios claros para que as categorias não sejam construídas exclusivamente a partir de impressões pessoais. Por isso, os agrupamentos temáticos foram relacionados ao problema, às perguntas e aos objetivos da pesquisa, mantendo-se correspondência com os conteúdos encontrados nas fontes.

Outro cuidado esteve relacionado à diversidade de perspectivas. A análise não procurou selecionar apenas materiais que confirmassem uma compreensão previamente estabelecida. Foram consideradas convergências, diferenças, tensões e limitações presentes nas produções acadêmicas e nos documentos. Essa postura contribuiu para evitar interpretações parciais ou conclusões construídas a partir de uma única corrente teórica.

Marconi e Lakatos (2021) assinalam que a pesquisa científica deve apresentar de forma clara seus procedimentos, suas fontes e suas limitações. Nesse sentido, foi explicitado que a investigação não realizou pesquisa de campo e que a oficina pedagógica constituiu uma proposta elaborada a partir dos resultados bibliográficos e documentais. Não foram atribuídos à oficina efeitos, avaliações ou resultados práticos, uma vez que ela não foi aplicada com professores.

A apresentação da oficina como produto propositivo também constituiu uma decisão ética. A pesquisa não afirmou que os profissionais participaram da formação, modificaram suas práticas ou apresentaram determinada percepção sobre o brincar. Qualquer declaração dessa natureza dependeria de coleta empírica e de procedimentos específicos de autorização, acompanhamento e análise que não integraram o delineamento adotado.

Caso a oficina seja aplicada futuramente em uma instituição educacional, sua realização deverá ser precedida pelas autorizações exigidas no contexto em que ocorrer. Também deverão ser observados os procedimentos relacionados ao consentimento dos participantes, à proteção de seus dados, ao direito de recusa, ao uso de imagens e registros e, quando necessário, à apreciação pelas instâncias éticas competentes.

O quadro seguinte sintetiza os cuidados adotados durante o desenvolvimento da investigação.

Quadro 9 – Princípios e cuidados éticos observados na pesquisa

| Dimensão ética | Procedimento adotado |
|---|---|
| Natureza das fontes | Utilização de livros, artigos e documentos públicos relacionados ao objeto da pesquisa |
| Autoria intelectual | Identificação de autores e documentos em todas as citações utilizadas |
| Fidelidade ao conteúdo | Interpretação dos trechos considerando o contexto e o argumento completo das fontes |
| Autenticidade documental | Priorização de versões oficiais, integrais e provenientes de instituições reconhecidas |
| Direitos autorais | Uso moderado de citações diretas e predominância de paráfrases devidamente referenciadas |
| Privacidade | Ausência de coleta ou divulgação de dados pessoais, imagens e informações sigilosas |
| Participação humana | Não houve aplicação de questionários, entrevistas, observações ou intervenções |
| Transparência metodológica | Explicitação dos procedimentos, das limitações e da natureza propositiva da oficina |
| Tratamento dos resultados | Apresentação das conclusões sem fabricação, alteração ou ocultação de informações |
| Aplicação futura da oficina | Necessidade de autorização institucional e adoção dos procedimentos éticos correspondentes |

**Fonte:** Elaborado pela autora 2026.

Dessa maneira, os cuidados éticos não foram entendidos apenas como uma etapa formal, mas como um compromisso presente em todo o percurso investigativo. A seleção responsável das fontes, a fidelidade às ideias consultadas, o reconhecimento das autorias e a transparência sobre os limites do estudo contribuíram para a confiabilidade da pesquisa e para a elaboração de uma proposta formativa coerente com os direitos da criança e com a responsabilidade científica.

## CAPÍTULO 3: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram organizados a partir das categorias temáticas identificadas durante a análise das produções acadêmicas e dos documentos normativos que constituíram o corpus da pesquisa. Por se tratar de uma investigação bibliográfica e documental, os achados não decorreram de entrevistas, questionários ou observações realizadas em instituições educacionais, mas da interpretação comparativa das fontes selecionadas. A discussão procurou aproximar os marcos legais dos estudos sobre infância, brincadeira, formação docente e práticas pedagógicas, mantendo relação direta com o problema e com os objetivos estabelecidos.

A análise de conteúdo permitiu reconhecer convergências entre as fontes, mas também evidenciou tensões relacionadas à concretização do brincar no cotidiano da Educação Infantil. De um lado, as legislações e os documentos orientadores apresentam uma base consistente para sua garantia; de outro, a literatura acadêmica aponta que a simples existência das normas não assegura mudanças automáticas nas concepções profissionais, nas rotinas institucionais ou nas condições oferecidas às crianças. Os resultados foram, portanto, interpretados considerando tanto os avanços normativos quanto os desafios que ainda atravessam as práticas educacionais.

### 3.1 O brincar como direito nas políticas públicas e nos documentos orientadores da Educação Infantil

A análise documental evidenciou que o reconhecimento do brincar como direito foi construído de forma progressiva. Os primeiros documentos examinados estabeleceram princípios amplos relacionados à proteção integral, à liberdade, ao lazer, à dignidade e à participação cultural. Posteriormente, as normas educacionais passaram a apresentar orientações mais específicas sobre a presença das interações e das brincadeiras no currículo, na organização dos ambientes, na formação dos profissionais e na avaliação da qualidade da Educação Infantil.

A Convenção sobre os Direitos da Criança representou um dos primeiros marcos internacionais a inserir o brincar no campo dos direitos humanos. Ao reconhecer o descanso, o lazer, as atividades recreativas e a participação cultural, o documento ampliou a noção de proteção à infância. A criança deixou de ser

Religious Postsecondary Institution
2125 Biscayne Blvd, Ste 204 #26392 • Miami, Florida 33137 • USA
Entity ID:M26000008263 • Tel.: +1 352 729 3591
Accredited by DCHE — Accreditation No. 70481103

considerada apenas alguém que deveria receber alimentação, saúde e escolarização, passando a ser reconhecida como pessoa que necessita de liberdade, criatividade, convivência e acesso às manifestações culturais (United Nations, 1989).

O Comentário Geral nº 17 aprofundou essa orientação ao esclarecer que o direito de brincar depende de condições sociais, ambientais e relacionais. United Nations (2013) destacou que pobreza, violência, trabalho infantil, discriminação, pressão escolar e ausência de espaços seguros dificultam sua efetivação. A análise desse documento demonstrou que a brincadeira não pode ser compreendida separadamente das condições concretas em que a infância é vivida.

Esse resultado possui relevância porque impede uma interpretação simplificada segundo a qual oferecer brinquedos seria suficiente para garantir o direito. O material analisado mostrou que brincar exige disponibilidade de tempo, liberdade para escolher, ambientes protegidos, convivência e possibilidade de conduzir a experiência. Quando esses elementos não estão presentes, a atividade pode assumir uma aparência lúdica sem assegurar participação efetiva.

No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu a base jurídica da proteção integral e da prioridade absoluta. Brasil (1988) atribuiu à família, à sociedade e ao Estado a responsabilidade pela garantia da educação, do lazer, da cultura, da dignidade, da liberdade e da convivência familiar e comunitária. Embora o texto constitucional não utilize diretamente a expressão “direito ao brincar”, os fundamentos oferecidos sustentaram sua incorporação em normas posteriores.

O Estatuto da Criança e do Adolescente tornou essa proteção mais explícita ao incluir brincar, praticar esportes e divertir-se entre as dimensões do direito à liberdade. A análise da Lei nº 8.069/1990 evidenciou que a experiência lúdica não foi apresentada como recompensa ou concessão adulta, mas como prerrogativa de toda criança. Essa condição modifica a maneira como famílias e instituições educacionais precisam lidar com os momentos de brincadeira (Brasil, 1990).

A compreensão do brincar como parte da liberdade infantil também questiona sua retirada sistemática como punição. Quando a brincadeira é condicionada ao bom comportamento ou ao término de tarefas, passa a funcionar como instrumento de controle. Essa prática contradiz a condição jurídica estabelecida pelo Estatuto, pois transforma um direito em benefício temporário oferecido pelo adulto.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional contribuiu para aproximar a proteção jurídica da organização educacional. Ao definir o desenvolvimento integral

Religious Postsecondary Institution
2125 Biscayne Blvd, Ste 204 #26392 • Miami, Florida 33137 • USA
Entity ID:M26000008263 • Tel.: +1 352 729 3591
Accredited by DCHE — Accreditation No. 20481103

como finalidade da Educação Infantil, Brasil (1996) reconheceu que o atendimento às crianças pequenas precisa contemplar aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. A brincadeira mostrou-se compatível com essa finalidade por mobilizar diferentes dimensões da formação em uma mesma experiência.

Os resultados indicaram que a LDB também favoreceu a superação da separação histórica entre cuidado e educação. A inclusão da Educação Infantil na Educação Básica fortaleceu sua identidade pedagógica e afastou a compreensão da creche como espaço exclusivamente assistencial. Contudo, essa mudança normativa não eliminou completamente práticas que ainda hierarquizam momentos de cuidado, brincadeira e ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apresentaram um avanço mais específico ao estabelecer as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas. Brasil (2009) reconheceu a criança como sujeito histórico e de direitos, capaz de brincar, imaginar, experimentar, narrar, questionar e produzir cultura. Essa concepção alterou o ponto de partida da organização curricular.

A expressão “eixos norteadores” demonstrou que o brincar não deve ser acrescentado ocasionalmente a um currículo já estruturado segundo uma lógica escolarizante. Ele precisa influenciar a escolha dos materiais, a distribuição dos tempos, o uso dos ambientes e a atuação dos professores. A brincadeira deixa, assim, de ser uma estratégia complementar e passa a orientar o conjunto das experiências oferecidas.

A análise das Diretrizes revelou ainda que as aprendizagens infantis são compreendidas de maneira integrada. O conhecimento do corpo, as diferentes linguagens, as narrativas, as relações matemáticas e as experiências culturais não aparecem como conteúdos isolados. São construídos em situações nas quais a criança participa, explora e estabelece relações com pessoas, objetos e espaços.

O Marco Legal da Primeira Infância ampliou a responsabilidade pública ao incluir o brincar entre as áreas prioritárias das políticas voltadas aos primeiros seis anos de vida. Brasil (2016) também determinou a criação de espaços lúdicos, livres e seguros em ambientes públicos e privados frequentados por crianças. Esse resultado mostrou que o direito não se restringe à residência ou à instituição educacional.

A previsão de espaços comunitários e urbanos reforçou o caráter intersetorial da política para a infância. Educação, cultura, saúde, assistência social, planejamento

Religious Postsecondary Institution
2125 Biscayne Blvd, Ste 204 #26392 • Miami, Florida 33137 • USA
Entity ID:M26000008263 • Tel.: +1 352 729 3591
Accredited by DCHE — Accreditation No. 20081103

urbano e proteção precisam atuar de maneira articulada. Uma cidade sem praças, áreas verdes, equipamentos culturais e locais seguros limita o brincar, mesmo quando as escolas reconhecem sua importância.

A Base Nacional Comum Curricular reafirmou as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes e estabeleceu brincar como um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Ao lado de conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se, essa garantia foi apresentada como parte do cotidiano da Educação Infantil, e não como atividade eventual (Brasil, 2018).

A análise da BNCC evidenciou três elementos importantes: a frequência, a diversidade e a participação. O brincar deve acontecer cotidianamente, em diferentes tempos, espaços e agrupamentos. Além disso, a criança precisa ter oportunidade de influenciar as experiências, escolher materiais, modificar enredos e construir formas próprias de envolvimento.

A presença da palavra “cotidianamente” revelou-se especialmente significativa. Ela impede que a instituição considere cumprido o direito apenas por oferecer recreio ou atividades lúdicas em datas comemorativas. A garantia pressupõe continuidade e integração com o planejamento, permitindo que os enredos sejam retomados e aprofundados.

A Lei nº 14.826/2024 acrescentou uma dimensão protetiva ao instituir a parentalidade positiva e o direito ao brincar como estratégias intersetoriais de prevenção à violência. Brasil (2024) relacionou essa experiência à ausência de intimidação e discriminação, ao contato com a natureza, ao respeito aos territórios originários e à presença de estímulos familiares adequados.

A legislação recente ampliou a compreensão de inclusão. Não basta que a criança esteja presente no mesmo ambiente; ela precisa brincar sem ser excluída em razão de deficiência, origem étnico-racial, condição socioeconômica, gênero, cultura ou maneira de comunicar-se. A igualdade formal exige medidas que enfrentem as barreiras presentes nos espaços e nas relações.

As Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil fortaleceram essa responsabilidade ao relacionar a qualidade à infraestrutura, aos ambientes, aos processos pedagógicos, à formação

permanente e às condições de trabalho. Brasil (2024) reconheceu que a garantia dos direitos infantis depende de decisões institucionais e políticas, não apenas do esforço individual dos professores.

A análise dos documentos também mostrou que a qualidade não pode ser medida exclusivamente pelo acesso ou pelo número de matrículas. A UNESCO e o UNICEF (2024) defendem que a expansão da Educação Infantil precisa ser acompanhada por experiências inclusivas, profissionais qualificados e relações respeitosas. Da mesma forma, a OECD (2021) associa a qualidade às interações significativas construídas entre adultos e crianças.

Esses resultados indicam que a garantia do brincar depende de uma estrutura mais ampla. Turmas excessivamente numerosas, falta de profissionais, materiais inacessíveis, ambientes inadequados e rotinas rígidas reduzem as oportunidades de participação. Por outro lado, formação permanente, espaços flexíveis e condições adequadas favorecem a concretização das orientações presentes nas normas.

O quadro a seguir sintetiza os principais resultados da análise documental.

Quadro 10 – Resultados da análise dos marcos relacionados ao direito de brincar

| **Marco analisado** | **Resultado identificado** | **Repercussão para a Educação Infantil** |
|---|---|---|
| Constituição Federal de 1988 | Estabeleceu a prioridade absoluta e a proteção integral. | Fundamentou a responsabilidade compartilhada pela garantia dos direitos infantis. |
| Convenção sobre os Direitos da Criança – 1989 | Reconheceu brincar, lazer, descanso e participação cultural como direitos. | Inseriu a experiência lúdica no campo internacional dos direitos humanos. |
| Estatuto da Criança e do Adolescente – 1990 | Vinculou o brincar ao direito à liberdade. | Impediu sua interpretação como favor, prêmio ou atividade dispensável. |
| Lei de Diretrizes e Bases – 1996 | Definiu o desenvolvimento integral como finalidade da Educação Infantil. | Sustentou práticas que integrem corpo, afetividade, linguagem, cognição e convivência. |
| Diretrizes Curriculares Nacionais – 2009 | Estabeleceram interações e brincadeira como eixos curriculares. | Orientaram planejamento , ambientes, tempos, materiais e mediação docente. |
| Comentário Geral nº 17 – 2013 | Identificou barreiras sociais e institucionais ao direito de brincar. | Demonstrou que brinquedos isoladamente não garantem experiências lúdicas. |
| Marco Legal da Primeira Infância – 2016 | Incluiu o brincar entre as áreas prioritárias e determinou espaços lúdicos. | Ampliou a responsabilidade para diferentes setores e territórios. |

| | | |
|---|---|---|
| Base Nacional Comum Curricular – 2018 | Definiu brincar como direito de aprendizagem e desenvolvimento. | Exigiu presença cotidiana, diversidade de experiências e participação infantil. |
| Lei nº 14.826/2024 | Relacionou brincar, parentalidade positiva e prevenção da violência. | Reforçou proteção contra discriminação e valorização da natureza e dos territórios. |
| Resolução CNE/CEB nº 1/2024 | Vinculou qualidade e equidade às condições institucionais. | Reafirmou a responsabilidade dos sistemas de ensino e a formação permanente. |

**Fonte:** Elaborado pela autora 2026.

A leitura comparativa revelou uma ampliação gradual do significado atribuído ao brincar. Inicialmente relacionado ao lazer e à liberdade, ele passou a ser reconhecido como eixo curricular, direito de aprendizagem, dimensão da qualidade educacional e estratégia de proteção. Essa evolução demonstrou que as políticas públicas avançaram na compreensão da complexidade da experiência lúdica.

Apesar disso, os estudos examinados apontaram um distanciamento entre a consistência normativa e algumas práticas ainda presentes nas instituições. Farias, Magalhães e Xavier (2022) identificam tensões entre orientações voltadas às particularidades infantis e propostas que antecipam conteúdos e formas de organização próprias do Ensino Fundamental.

Essa tensão pode ser percebida quando a brincadeira perde espaço para fichas, cópias e atividades repetitivas. A valorização de resultados visíveis e imediatos favorece uma cultura na qual o papel preenchido parece ter maior importância do que as experiências corporais, simbólicas e relacionais. O direito permanece registrado nos documentos, mas encontra dificuldades para alcançar o cotidiano.

Horn e Barbosa (2022) reforçam que os ambientes também revelam a distância entre o discurso e a prática. Brinquedos guardados fora do alcance, áreas externas pouco utilizadas e espaços que não permitem transformação limitam a autonomia. Dessa maneira, a efetivação normativa precisa ser observada na forma como a instituição organiza concretamente seus recursos.

A análise também evidenciou que a legislação oferece fundamentos para enfrentar concepções escolarizantes, mas não realiza essa mudança sozinha. Freire (2021) contribui para compreender que uma prática comprometida com a autonomia depende de relações dialógicas, escuta e participação. Os documentos fornecem

orientações, enquanto sua concretização exige escolhas pedagógicas e institucionais coerentes.

A presença do brincar nos projetos políticos-pedagógicos, portanto, não basta para comprovar sua valorização. Torna-se necessário observar o tempo efetivamente assegurado, a liberdade de escolha, o acesso aos materiais, a diversidade cultural e a qualidade da mediação. O direito se realiza nas decisões cotidianas, e não apenas na reprodução da linguagem normativa.

Os resultados desta categoria respondem à primeira pergunta da pesquisa ao demonstrarem que o brincar é reconhecido como direito humano, dimensão da liberdade, eixo estruturante do currículo e condição necessária ao desenvolvimento integral. Também mostraram que as políticas mais recentes ampliaram sua relação com equidade, qualidade institucional, prevenção da violência e formação profissional.

A análise permitiu concluir, ainda, que o Brasil dispõe de uma base normativa consistente. O principal desafio não se encontra na ausência de reconhecimento jurídico, mas na distância entre o que está assegurado e aquilo que determinadas crianças conseguem vivenciar. Superar essa diferença exige investimento, acompanhamento, formação e revisão das práticas institucionalizadas.

Nesse sentido, o corpus documental confirmou que a garantia do brincar não pode ser atribuída exclusivamente ao professor. Sistemas de ensino, equipes gestoras, famílias, poder público e sociedade compartilham responsabilidades. O profissional possui papel fundamental, mas necessita de condições concretas para organizar ambientes, observar as crianças e sustentar experiências lúdicas significativas.

A discussão também ofereceu fundamentos para a proposta formativa elaborada nesta pesquisa. O conhecimento dos marcos legais foi incorporado à oficina pedagógica como conteúdo necessário à compreensão do brincar. A intenção não consistiu em apresentar a legislação de maneira burocrática, mas relacioná-la ao planejamento, aos espaços, aos tempos, aos materiais e às formas de participação infantil.

Assim, a primeira categoria de resultados evidenciou que houve avanços expressivos na proteção jurídica e pedagógica do brincar. Entretanto, a efetivação desse direito continua condicionada à capacidade das políticas e das instituições de transformar princípios em experiências. É nesse encontro entre norma, formação e

cotidiano que a brincadeira pode deixar de ser apenas um direito declarado e passar a constituir uma realidade vivida pelas crianças.

### 3.2 O brincar, o desenvolvimento integral e a organização das práticas pedagógicas

A análise das produções acadêmicas revelou que o brincar não favorece apenas uma habilidade específica, mas participa de diferentes dimensões do desenvolvimento infantil. Os estudos examinados relacionaram as experiências lúdicas à linguagem, ao pensamento simbólico, à convivência, ao movimento, à construção da autonomia, à expressão dos sentimentos e à apropriação da cultura. Esses aspectos apareceram de forma integrada, reforçando a compreensão de que a criança aprende e se desenvolve por meio de experiências nas quais corpo, emoção, imaginação e relações sociais não se encontram separados.

Esse resultado mostrou-se coerente com a finalidade atribuída à Educação Infantil pela legislação brasileira. Ao estabelecer o desenvolvimento integral como objetivo dessa etapa, Brasil (1996) afastou a ideia de que o atendimento educacional deveria concentrar-se apenas na antecipação de conteúdos escolares. A integralidade exige que as práticas reconheçam a criança em suas dimensões física, psicológica, intelectual, social, afetiva e cultural.

As fontes analisadas também evidenciaram que o valor da brincadeira não depende exclusivamente da presença de brinquedos produzidos para fins pedagógicos. O envolvimento infantil pode surgir diante de caixas, tecidos, recipientes, elementos naturais, objetos cotidianos e diferentes materiais que permitam combinar, transportar, empilhar, esconder e transformar. O potencial educativo encontra-se nas ações e nos significados construídos pelas crianças, e não apenas nas características do objeto oferecido.

Kishimoto (2011) contribuiu para diferenciar jogo, brinquedo e brincadeira, demonstrando que esses conceitos possuem relações, mas não são equivalentes. Essa distinção apresentou importância para a análise porque permitiu perceber que nem toda atividade contendo um brinquedo constitui, necessariamente, uma brincadeira. Quando os movimentos, as respostas e os resultados são completamente determinados pelo adulto, a criança pode participar de uma tarefa agradável sem encontrar liberdade suficiente para criar e modificar a experiência.

Esse achado reforçou a necessidade de avaliar a ludicidade não pela aparência da proposta, mas pelo espaço destinado à participação infantil. Uma atividade colorida, acompanhada por música ou organizada em formato de jogo pode manter uma lógica transmissiva quando todas as decisões permanecem concentradas no professor. A experiência torna-se efetivamente lúdica quando existe algum nível de escolha, flexibilidade, imaginação e envolvimento voluntário.

Moyles (2002) questiona a oposição entre brincar e aprender, mostrando que a brincadeira pode produzir conhecimentos justamente porque favorece curiosidade, experimentação e persistência. A análise do corpus confirmou essa aproximação. As crianças não interrompem a aprendizagem quando brincam; pelo contrário, utilizam conhecimentos anteriores, testam possibilidades, reorganizam estratégias e constroem outras formas de compreender as situações.

A perspectiva histórico-cultural ampliou essa interpretação ao evidenciar que o desenvolvimento ocorre nas relações sociais e na apropriação dos elementos culturais. Vigotski (2021) compreende que as experiências compartilhadas mobilizam capacidades ainda em formação. Durante as brincadeiras, a criança participa de situações imaginárias, assume papéis e aprende a agir conforme significados que ultrapassam as características imediatas dos objetos.

A análise mostrou que o faz de conta apresenta especial relevância para a construção do pensamento simbólico. Quando um objeto passa a representar outro ou quando a criança assume determinado personagem, ela atribui novos sentidos ao que está disponível. Esse movimento participa do desenvolvimento da imaginação, da memória, da linguagem e da capacidade de representar acontecimentos que não estão presentes naquele momento.

Brougère (2010) permitiu compreender que esses enredos não surgem fora da cultura. Personagens, gestos, objetos e narrativas carregam referências familiares, comunitárias, midiáticas e sociais. A criança se apropria dessas informações, mas não as reproduz de maneira idêntica. Ela reorganiza os acontecimentos, mistura papéis e acrescenta sentidos relacionados às suas próprias experiências.

Essa compreensão revelou que as brincadeiras funcionam como espaços de interpretação da realidade. Situações familiares, profissionais, escolares e comunitárias podem aparecer nos enredos construídos pelas crianças. Ao observar essas manifestações, o professor encontra pistas sobre a maneira como elas

compreendem as relações sociais, os comportamentos adultos e os acontecimentos que vivenciam.

Corsaro (2011) contribuiu para aprofundar a dimensão social da brincadeira ao destacar a produção das culturas de pares. Nas relações entre crianças, são construídas regras, formas de comunicação, alianças, conflitos e maneiras próprias de organizar os grupos. A brincadeira coletiva não representa apenas uma ocasião para aplicar normas de convivência definidas pelos adultos, mas um espaço no qual as próprias crianças elaboram acordos e influenciam umas às outras.

Os conflitos identificados nessas experiências não devem ser compreendidos somente como interrupções ou comportamentos inadequados. Disputar um material, desejar o mesmo papel ou discordar sobre o desenvolvimento do enredo também cria situações em que as crianças precisam comunicar vontades, considerar outros pontos de vista e construir alternativas. A aprendizagem social não ocorre pela ausência de conflitos, mas pela possibilidade de enfrentá-los em relações protegidas e respeitosas.

A mediação docente mostrou-se decisiva nesses momentos. A análise das fontes indicou que o professor precisa distinguir quando a intervenção é necessária para proteger uma criança, enfrentar discriminações ou favorecer a comunicação e quando o grupo possui condições de negociar sem uma solução adulta imediata. Intervir em todas as situações pode produzir dependência, enquanto permanecer ausente diante de exclusões ou intimidações representa omissão.

Marques e Martins (2024) relacionam a didática na Educação Infantil a uma mediação comprometida com a humanização. Essa contribuição ajudou a interpretar que a presença docente não deve ser avaliada apenas pela quantidade de orientações oferecidas. Uma mediação qualificada envolve vínculos, observação, escuta e capacidade de organizar situações que ampliem as possibilidades de participação.

A análise também demonstrou que o desenvolvimento da linguagem encontra condições favoráveis nas experiências lúdicas. Durante as brincadeiras, as crianças nomeiam objetos, negociam papéis, explicam intenções, criam diálogos e narram acontecimentos. A comunicação não se restringe à fala convencional, pois também ocorre por meio de gestos, olhares, expressões faciais, movimentos e aproximações.

Barbosa, Marinheiro e Brocchi (2025) identificaram relações entre a brincadeira e o desenvolvimento da linguagem em crianças pequenas. Os resultados apresentados pelas autoras reforçam que o crescimento das formas simbólicas de brincar acompanha a ampliação das possibilidades comunicativas. Sustentar um

Religious Postsecondary Institution
2125 Biscayne Blvd, Ste 204 #26392 • Miami, Florida 33137 • USA
Entity ID:M26000008263 • Tel.: +1 352 729 3591
Accredited by DCHE — Accreditation No. 70401103

enredo compartilhado exige compreender significados, responder aos parceiros e utilizar diferentes recursos para manter a interação.

Esse achado possui implicações para o trabalho pedagógico, pois demonstra que a linguagem pode ser favorecida em situações dotadas de sentido, sem ser reduzida à repetição de palavras ou a exercícios formais. Cantigas, histórias, jogos de palavras, dramatizações e conversas construídas durante o brincar ampliam repertórios de maneira relacionada às experiências vividas.

No campo cognitivo, foram identificadas aprendizagens relacionadas à comparação, à classificação, ao equilíbrio, às relações espaciais, às quantidades e à resolução de situações. Ao construir uma torre, distribuir objetos, organizar um cenário ou decidir quantos participantes ocuparão determinado espaço, a criança mobiliza conhecimentos matemáticos e científicos sem precisar separá-los da experiência.

Dias (2024) observou a presença de ideias matemáticas no brincar heurístico com crianças pequenas. Comparações de tamanho, relações espaciais, agrupamentos, encaixes e quantidades apareceram nas ações realizadas com os materiais. Esse resultado confirmou que o pensamento matemático começa a ser construído em experiências corporais e investigativas, antes de sua representação por números e símbolos formais.

Becker e Wiebusch (2022) igualmente evidenciaram o potencial do brincar heurístico para estimular pesquisa, criatividade e pensamento reflexivo. A oferta de materiais diversificados, sem uma função única previamente definida, permitiu que as crianças formulassem hipóteses e encontrassem usos próprios para os objetos. O adulto organizou as condições e acompanhou as ações sem antecipar todas as possibilidades.

Esses estudos questionam práticas nas quais a aprendizagem somente é reconhecida quando aparece em folhas, registros gráficos ou produtos finais. Muitas descobertas construídas durante a brincadeira não deixam um objeto pronto, mas transformam a maneira como a criança observa, combina, decide e enfrenta dificuldades. Avaliar apenas o produto torna invisível uma parte significativa do processo.

A dimensão corporal também apareceu como um resultado recorrente. Correr, saltar, equilibrar-se, transportar objetos, esconder-se e percorrer diferentes trajetos envolvem coordenação, percepção, orientação espacial e conhecimento do próprio corpo. O movimento não representa somente uma necessidade de gastar energia,

Religious Postsecondary Institution
2125 Biscayne Blvd, Ste 204 #26392 • Miami, Florida 33137 • USA
Entity ID:M26000008263 • Tel.: +1 352 729 3591
Accredited by DCHE — Accreditation No. 20081103

mas uma forma de investigar o ambiente e construir segurança para enfrentar novos desafios.

Horn e Barbosa (2022) defendem que os espaços externos sejam reconhecidos como ambientes educativos. A análise confirmou que pátios, jardins e áreas com diferentes superfícies ampliam as possibilidades de movimento, exploração sensorial e contato com elementos naturais. Quando essas áreas são utilizadas apenas durante intervalos curtos, parte de seu potencial permanece pouco aproveitada.

A organização dos espaços internos também mostrou relação direta com a autonomia. Materiais inacessíveis, mobiliários imóveis e ambientes excessivamente controlados comunicam que a criança deve aguardar as decisões adultas. Espaços flexíveis e organizados com objetos visíveis permitem escolhas, deslocamentos e transformações que favorecem maior envolvimento. A estética institucional igualmente merece atenção. Um ambiente preenchido por produções padronizadas e decorações elaboradas somente pelos adultos pode oferecer pouca visibilidade às marcas das crianças. Ao contrário, a presença de desenhos, construções, fotografias e registros dos processos reforça pertencimento e demonstra que as experiências infantis possuem valor para a comunidade educativa.

O tempo surgiu como outra dimensão determinante. As brincadeiras precisam de continuidade para que personagens, regras, cenários e relações sejam construídos. Rotinas fragmentadas, formadas por rápidas transições entre atividades, dificultam o aprofundamento dos enredos e interrompem processos de investigação que poderiam alcançar maior complexidade.

A possibilidade de retomar uma experiência também se mostrou importante. Repetir uma brincadeira não significa ausência de aprendizagem ou criatividade. Ao retornar à situação, a criança modifica ações, testa hipóteses, inclui outros participantes e encontra novas respostas. A continuidade permite que conhecimentos inicialmente experimentados sejam reorganizados.

Os resultados indicaram que a previsibilidade da rotina oferece segurança, mas não deve ser confundida com rigidez. A criança se beneficia ao reconhecer momentos do dia e compreender o que acontecerá, porém essa estrutura precisa admitir ajustes quando uma experiência demonstra interesse e envolvimento. O planejamento pedagógico precisa dialogar com o tempo infantil, e não apenas com a organização administrativa.

A seleção dos materiais também exige atenção à diversidade cultural. Brougère (2010) mostra que os brinquedos carregam valores e representações sociais. Bonecas, livros, fantasias, imagens e objetos oferecidos às crianças podem ampliar repertórios ou reforçar estereótipos. A prática pedagógica precisa apresentar diferentes corpos, famílias, culturas e modos de vida, evitando limitar determinadas escolhas com base em gênero, origem ou condição social.

Os materiais não estruturados demonstraram especial potencial porque não apresentam uma função previamente fechada. Caixas, tecidos, tubos, recipientes e elementos naturais podem receber diferentes significados conforme o enredo construído. Essa abertura favorece imaginação e cooperação, pois os participantes precisam negociar o que cada objeto representará.

O acesso, entretanto, precisa ser acompanhado por cuidados relacionados à segurança. Tamanho, peso, textura, higienização e resistência devem ser avaliados de acordo com a idade e as características do grupo. Proteger não significa eliminar todo desafio, mas oferecer condições para que a criança explore com riscos controlados e apoio responsável.

A análise também revelou que uma prática lúdica precisa ser inclusiva. Falco (2022) demonstra que as formas de participação variam entre as crianças. Algumas ingressam verbalmente nos enredos, enquanto outras observam, imitam gestos, aproximam objetos ou necessitam de mais tempo. Considerar apenas a fala ou a iniciativa imediata pode tornar invisíveis outras maneiras de envolvimento.

Pezzi e Frison (2024) mostraram que o brincar com crianças com transtorno do espectro autista pode favorecer linguagem, memória, imitação, atenção e construção simbólica. Entretanto, as autoras alertam para a influência das concepções docentes. Quando a experiência é tratada somente como treinamento de habilidades, perde-se parte de sua dimensão relacional, criativa e prazerosa.

Esse resultado indicou que a inclusão não se concretiza apenas pela presença física da criança no mesmo espaço. Materiais adaptados, apoios comunicacionais, organização acessível e mediações sensíveis precisam permitir que cada participante encontre uma forma efetiva de pertencimento. A equidade exige respostas diferenciadas para barreiras que também são diferentes.

As fontes mais recentes também evidenciaram a influência das tecnologias sobre as culturas lúdicas. Freitas e Gaudenzi (2024) analisaram brincadeiras compartilhadas em plataformas digitais, demonstrando que personagens, gestos e formas de exposição presentes nesses ambientes passam a integrar os repertórios infantis. A cultura digital não permanece fora das brincadeiras, mas participa de sua transformação.

Esse cenário exige uma postura pedagógica crítica, sem rejeição automática e sem adesão indiscriminada. Ichiba e Bonzanini (2022) demonstraram que recursos digitais podem integrar propostas investigativas quando articulados a experiências concretas e acompanhados por mediação. O uso pedagógico ganha sentido quando amplia o percurso, em vez de substituir o movimento, a exploração e as relações presenciais.

A análise indicou, portanto, que a organização das práticas precisa considerar equilíbrio entre experiências digitais, corporais, sociais e ambientais. As tecnologias podem ampliar informações e formas de expressão, mas não deveriam ocupar todo o tempo disponível. Crianças pequenas necessitam manipular objetos, movimentar-se em diferentes superfícies, encontrar outras pessoas e explorar fenômenos que não podem ser reproduzidos integralmente em uma tela.

O quadro seguinte apresenta uma síntese das dimensões do desenvolvimento identificadas nas fontes e de suas implicações para o trabalho pedagógico.

Quadro 11 – Contribuições do brincar ao desenvolvimento integral e implicações pedagógicas

| **Dimensão analisada** | **Resultados identificados** | **Implicações para as práticas pedagógicas** |
|---|---|---|
| Cognitiva | Formulação de hipóteses, comparação, classificação, resolução de situações e pensamento simbólico. | Oferecer materiais abertos à investigação e evitar respostas previamente determinadas. |
| Linguística | Ampliação do vocabulário, construção de narrativas, diálogo e comunicação gestual. | Valorizar faz de conta, literatura, cantigas, conversas e múltiplas formas de expressão. |
| Social | Negociação de regras, construção de vínculos, pertencimento e reconhecimento do outro. | Mediar conflitos sem retirar das crianças toda possibilidade de construir acordos. |
| Afetiva | Expressão de sentimentos, elaboração de experiências e enfrentamento de frustrações. | Criar ambientes emocionalmente seguros e observar os sentidos presentes nos enredos. |
| Corporal e sensorial | Coordenação, equilíbrio, orientação espacial, movimento e exploração de texturas. | Integrar áreas externas, materiais naturais e desafios corporais ao planejamento. |

| | | |
|---|---|---|
| Cultural e simbólica | Apropriação e transformação de referências sociais, familiares e comunitárias. | Diversificar brinquedos, narrativas, imagens e manifestações culturais. |
| Autonomia | Escolha de materiais, tomada de decisões e organização das ações. | Disponibilizar recursos acessíveis e permitir participação na construção dos ambientes. |
| Inclusão e equidade | Diferentes formas de comunicação, aproximação e envolvimento. | Remover barreiras, adaptar recursos e reconhecer modos singulares de participação. |

**Fonte:** Elaborado pela autora 2026.

A síntese demonstra que as dimensões não funcionam de maneira isolada. Uma mesma brincadeira pode mobilizar linguagem, movimento, pensamento, emoção e convivência. Fragmentar a experiência para identificar apenas uma habilidade reduz sua complexidade e aproxima a Educação Infantil de modelos curriculares pouco coerentes com as formas infantis de aprender.

A análise dos documentos orientadores confirmou essa integração. Brasil (2018) organiza o currículo em campos de experiências, e não em disciplinas escolares. Essa estrutura reconhece que os conhecimentos surgem de situações que envolvem corpo, imaginação, relações, linguagens, espaços, tempos, quantidades e transformações.

O professor ocupa um papel essencial nessa organização, mas não como controlador de todos os resultados. Sua atuação envolve observar, planejar, organizar, acompanhar e documentar. A intencionalidade pedagógica aparece na qualidade das condições oferecidas e na capacidade de interpretar o que as crianças constroem, não apenas na direção constante de suas ações.

Freire (2021) contribui para compreender que respeitar a autonomia não significa ausência de responsabilidade docente. A autoridade pedagógica pode conviver com diálogo e participação, desde que não se transforme em autoritarismo. Na Educação Infantil, essa postura exige reconhecer que as crianças também produzem conhecimentos e oferecem elementos para o replanejamento.

A documentação pedagógica apareceu como apoio para tornar visíveis esses processos. Anjos, Araujo e Santos (2023) destacam que os registros podem revelar as culturas infantis e ampliar a compreensão sobre o que acontece durante as experiências. Fotografias, falas, narrativas e produções ajudam a acompanhar percursos que não seriam percebidos em avaliações centradas apenas em resultados finais.

Garcia, Ichiama e Camargo (2023) apresentam as mini-histórias como possibilidade de registrar acontecimentos cotidianos que envolvem descobertas, relações e gestos das crianças. A análise desses registros permite ao professor observar detalhes, revisar intervenções e comunicar às famílias os conhecimentos mobilizados durante o brincar.

A documentação não deve, contudo, transformar a experiência em situação de vigilância. Registrar continuamente, sem seleção ou interpretação, pode afastar o professor da relação direta com o grupo. O valor pedagógico surge quando o material é analisado e utilizado para compreender processos e orientar decisões futuras.

Os resultados também apontaram que a qualidade das práticas não pode ser atribuída exclusivamente ao esforço individual do professor. Brasil (2024), a OECD (2021) e a UNESCO e o UNICEF (2024) relacionam a qualidade da Educação Infantil à formação profissional, à infraestrutura, às condições de trabalho e às interações construídas no cotidiano.

Turmas numerosas, falta de materiais, ausência de áreas externas, pouco tempo para planejamento e sobrecarga profissional dificultam a organização das experiências. Nessas condições, mesmo docentes que reconhecem o valor do brincar podem encontrar obstáculos para observar, documentar e sustentar propostas mais abertas.

Por esse motivo, a discussão dos resultados levou à compreensão de que planejamento, mediação, tempos, espaços e materiais constituem responsabilidades institucionais compartilhadas. A gestão precisa garantir condições, a equipe pedagógica deve participar das decisões e as famílias necessitam compreender os fundamentos da proposta educativa.

A aproximação com as famílias mostrou-se especialmente necessária diante da valorização social de produtos visíveis e tarefas impressas. Quando o brincar não é documentado ou explicado, pode surgir a percepção de que a criança passou o dia sem realizar atividades relevantes. Os registros pedagógicos ajudam a revelar que naquele período houve linguagem, investigação, construção de vínculos, criação e participação.

A análise desta categoria respondeu à segunda e à quarta perguntas da investigação. Os estudos mostraram que o brincar contribui para o desenvolvimento integral por reunir dimensões cognitivas, linguísticas, afetivas, sociais, corporais e culturais. Também indicaram que sua inserção nas práticas depende de planejamento

Religious Postsecondary Institution
2125 Biscayne Blvd, Ste 204 #26392 • Miami, Florida 33137 • USA
Entity ID:M26000008263 • Tel.: +1 352 729 3591
Accredited by DCHE — Accreditation No. 70401103

flexível, mediação sensível, ambientes acessíveis, tempos contínuos e materiais diversificados.

Os desafios identificados concentraram-se na escolarização precoce, no controle excessivo dos adultos, na fragmentação das rotinas, na limitação dos espaços e na utilização do brincar apenas como instrumento para ensinar conteúdos. As possibilidades apareceram na reorganização institucional, na escuta das crianças, na documentação e na oferta de experiências abertas à exploração.

Assim, os resultados confirmaram que a brincadeira não deve ocupar somente o tempo que sobra após as atividades consideradas pedagógicas. Ela própria constitui uma experiência formativa e precisa orientar decisões curriculares. Quando planejada com sensibilidade e acompanhada por mediação respeitosa, permite que a criança participe, crie, investigue e construa conhecimentos de maneira coerente com as características da infância.

### 3.3 Formação docente: desafios e possibilidades para a valorização do brincar

A análise das produções acadêmicas mostrou que a formação docente ocupa uma posição decisiva na efetivação do brincar como direito da criança. Embora os documentos oficiais apresentem orientações consistentes, sua incorporação ao cotidiano depende da maneira como os profissionais compreendem a infância, a aprendizagem, a mediação e o próprio sentido da brincadeira. Entre o reconhecimento normativo e a experiência vivida pelas crianças encontra-se o professor, responsável por interpretar essas orientações e transformá-las em escolhas pedagógicas.

Os resultados indicaram que a valorização do brincar não decorre apenas do conhecimento de jogos ou da disponibilidade de um repertório variado de atividades. O elemento mais relevante está nas concepções que orientam a prática. Quando a criança é percebida como sujeito ativo, capaz de criar, interpretar e produzir cultura, a brincadeira tende a ocupar um lugar mais significativo. Em contrapartida, uma visão centrada na preparação para o Ensino Fundamental pode favorecer propostas dirigidas, tarefas repetitivas e controle excessivo das iniciativas infantis.

Essa constatação demonstra que a formação precisa ultrapassar uma abordagem meramente instrumental. Ensinar o professor a confeccionar brinquedos ou aplicar dinâmicas pode ampliar temporariamente suas possibilidades de atuação, mas não garante a revisão das ideias que sustentam o planejamento. Sem uma

discussão sobre direitos, culturas infantis, autonomia e participação, novas atividades podem ser conduzidas segundo antigas formas de centralização adulta.

Kishimoto (2011) contribui para esse entendimento ao diferenciar jogo, brinquedo e brincadeira. A análise do corpus revelou que essa distinção precisa integrar a formação profissional, pois ainda existe o risco de considerar lúdica qualquer proposta que utilize recursos coloridos, músicas ou objetos recreativos. O caráter brincante não se encontra apenas no material, mas na liberdade de escolha, na imaginação e na possibilidade de transformar a experiência.

Um dos principais desafios identificados foi a compreensão do brincar como recurso destinado a ensinar conteúdos previamente selecionados. Nessa perspectiva, a atividade somente parece adquirir valor quando contribui diretamente para letras, números, cores ou habilidades específicas. A brincadeira livre, por não apresentar um resultado antecipadamente definido, pode ser interpretada como perda de tempo ou ausência de intencionalidade pedagógica.

Moyles (2002) auxilia na superação dessa divisão ao demonstrar que brincar e aprender não constituem processos opostos. A análise realizada confirmou que a aprendizagem também ocorre quando a criança explora, repete, cria hipóteses e reorganiza uma situação sem produzir um resultado visível. A formação docente precisa ampliar o olhar para esses processos, evitando que somente as produções registradas no papel sejam reconhecidas como evidências de desenvolvimento.

Outro desafio encontrado esteve relacionado à escolarização precoce. Farias, Magalhães e Xavier (2022) evidenciam tensões entre orientações que respeitam as particularidades infantis e propostas que aproximam a Educação Infantil das práticas próprias do Ensino Fundamental. Os materiais examinados mostraram que a pressão por alfabetização antecipada, cadernos preenchidos e demonstrações rápidas de desempenho pode reduzir o tempo destinado às experiências lúdicas.

Essa pressão nem sempre se origina exclusivamente dos professores. Expectativas familiares, orientações institucionais, cobranças da gestão e concepções socialmente difundidas também interferem na organização do trabalho. Por isso, responsabilizar individualmente o docente seria insuficiente e injusto. A formação precisa alcançar a equipe escolar e ser acompanhada por diálogo com as famílias, revisão do projeto pedagógico e apoio dos sistemas de ensino.

A análise revelou ainda que alguns profissionais reconhecem teoricamente a importância da brincadeira, mas encontram dificuldades para transformar essa

compreensão em planejamento. Pode existir insegurança diante de propostas mais abertas, especialmente quando o professor foi formado em modelos baseados na previsibilidade, na padronização e no controle dos resultados. A liberdade infantil passa a ser confundida com ausência de organização.

Brasil (2018) esclarece que a intencionalidade educativa envolve refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar, acompanhar e registrar as experiências. Esse conjunto de ações demonstra que valorizar o protagonismo da criança não significa abandonar a docência. O professor continua responsável pela qualidade das condições oferecidas, porém sua atuação não precisa determinar previamente todas as respostas.

Os resultados apontaram que compreender essa diferença constitui um dos conteúdos centrais da formação. O planejamento de uma brincadeira pode apresentar objetivos e fundamentos sem obrigar todas as crianças a seguir a mesma sequência. A intencionalidade manifesta-se na preparação do ambiente, na seleção dos materiais, na observação das relações e na capacidade de ampliar as experiências a partir do que acontece no grupo.

Marques e Martins (2024) relacionam a didática da Educação Infantil à humanização e à mediação pedagógica. Essa contribuição reforçou a compreensão de que o trabalho docente envolve muito mais do que apresentar atividades. A maneira como o adulto acolhe, observa, escuta e intervém interfere diretamente na segurança, na participação e na autonomia das crianças.

A mediação apareceu, ao mesmo tempo, como desafio e possibilidade. Intervenções excessivas podem interromper enredos, antecipar soluções e substituir as decisões infantis. Entretanto, a ausência completa do adulto diante de conflitos, discriminações ou barreiras à participação também compromete a experiência. O professor necessita desenvolver sensibilidade para reconhecer aquilo que cada situação solicita.

Freire (2021) oferece fundamentos para uma atuação que articula autoridade e diálogo. A autoridade docente permanece necessária para assegurar proteção, respeito e condições de aprendizagem, mas não precisa transformar-se em autoritarismo. Na Educação Infantil, essa postura é percebida quando a criança encontra espaço para perguntar, escolher, discordar e modificar determinados caminhos da proposta.

A escuta docente, portanto, não corresponde apenas a perguntar o que a criança deseja. Ela envolve observar gestos, aproximações, silêncios, movimentos e maneiras de utilizar os materiais. Durante uma brincadeira, muitas decisões são comunicadas sem palavras, exigindo do professor uma presença atenta e menos apressada.

Falco (2022) demonstra que as formas de participação infantil são diversas. Algumas crianças ingressam rapidamente nas experiências coletivas, enquanto outras observam por mais tempo, imitam ações ou se aproximam por meio de objetos. Os resultados da pesquisa indicaram que os processos formativos precisam ajudar os profissionais a reconhecer esses diferentes modos de envolvimento.

Essa discussão torna-se especialmente relevante para a inclusão. Pezzi e Frison (2024) identificam que as concepções docentes influenciam a organização das brincadeiras com crianças com transtorno do espectro autista. Quando a experiência é reduzida a treinamento, existe o risco de desconsiderar os interesses, o prazer e as formas singulares de interação.

A formação para a inclusão não deve aparecer como conteúdo separado das demais discussões. A acessibilidade dos ambientes, a flexibilização dos materiais, o respeito aos tempos e o reconhecimento das diferentes linguagens precisam atravessar todo o planejamento. A participação não pode depender da capacidade de a criança adaptar-se sozinha a uma proposta construída para um modelo único de desenvolvimento.

Outro resultado identificado foi a necessidade de ampliar os conhecimentos sobre diversidade cultural. Brougère (2010) e Corsaro (2011) mostram que as brincadeiras são atravessadas pelas referências sociais e pelas culturas de pares. O professor precisa reconhecer os repertórios trazidos pelas crianças, evitando classificá-los como inferiores por não corresponderem às experiências que ele próprio conhece.

Brincadeiras tradicionais, experiências familiares, narrativas comunitárias e elementos da cultura digital podem aparecer nos enredos infantis. A formação deve contribuir para que o educador observe essas manifestações de maneira crítica, acolhendo a diversidade sem reproduzir estereótipos ou preconceitos.

Os achados também indicaram que a organização dos espaços constitui um conteúdo indispensável ao desenvolvimento profissional. Horn e Barbosa (2022)

destacam que os ambientes internos e externos influenciam a autonomia, a convivência e a exploração. Entretanto, nem sempre os professores foram formados para perceber o espaço como parte do currículo.

A disposição dos móveis, a altura das prateleiras, a circulação e a possibilidade de transformar o ambiente comunicam expectativas sobre o comportamento infantil. Uma sala em que tudo permanece fechado, fixo ou fora do alcance reforça a dependência adulta. A formação pode favorecer uma leitura crítica desses sinais e incentivar reorganizações adequadas às condições reais da instituição.

Os ambientes externos também precisam ser incorporados aos processos formativos. Pátios, jardins, áreas verdes e espaços comunitários não deveriam ser considerados apenas locais de recreação. Sua utilização pode favorecer movimento, investigação, contato com a natureza e construção de experiências que dificilmente se realizam da mesma maneira dentro da sala.

A análise do corpus revelou que a gestão do tempo representa outro desafio recorrente. Rotinas muito fragmentadas diminuem a continuidade das brincadeiras e colocam as crianças em sucessivas transições. Quando o adulto interrompe constantemente os enredos para cumprir uma programação rígida, transmite a ideia de que a experiência lúdica possui menor importância.

A formação continuada pode contribuir para a revisão coletiva dos horários. Não se trata de eliminar toda previsibilidade, pois ela oferece segurança às crianças. O objetivo consiste em identificar esperas prolongadas, interrupções desnecessárias e momentos que poderiam ser reorganizados para assegurar maior continuidade às investigações.

A seleção dos materiais também apareceu como uma dimensão formativa. Muitos profissionais associam qualidade à quantidade de brinquedos industrializados, embora objetos cotidianos e não estruturados possam oferecer amplas possibilidades de criação. Becker e Wiebusch (2022) demonstram a riqueza das explorações realizadas com materiais diversificados em propostas de brincar heurístico.

A formação precisa abordar segurança, acessibilidade, higienização e adequação às diferentes idades, sem transformar o cuidado em impedimento

para toda exploração. O professor necessita avaliar os riscos e criar condições protegidas, mas a retirada de qualquer desafio limita a construção da autonomia e da confiança corporal.

A documentação pedagógica apresentou-se como uma possibilidade concreta de fortalecimento profissional. Guimarães, Simiano e Charczuk (2021) mostram que documentar pode constituir uma experiência formativa, pois permite retornar às situações e questionar interpretações inicialmente construídas. A análise de registros amplia a capacidade de perceber detalhes que não foram notados durante a ação.

Anjos, Araujo e Santos (2023) relacionam a documentação à visibilidade das culturas infantis. Fotografias, falas, narrativas e produções possibilitam compreender como as crianças organizam os grupos, transformam objetos e constroem significados. Esses registros também oferecem elementos para demonstrar às famílias a complexidade das aprendizagens produzidas durante as brincadeiras.

Contudo, os resultados indicaram que registrar não significa acumular imagens ou preencher relatórios padronizados. A documentação adquire valor quando envolve seleção, interpretação e utilização pedagógica. Sem esse movimento, o registro pode assumir caráter burocrático ou servir apenas para comprovar que determinada atividade foi realizada.

A formação continuada precisa ajudar o professor a escolher o que observar, como registrar e de que maneira utilizar o material no replanejamento. Também deve discutir os cuidados éticos relacionados às imagens, à exposição das crianças e à preservação de sua dignidade.

Nóvoa (2022) contribui para compreender que o desenvolvimento profissional se fortalece quando ocorre de maneira colaborativa e ligada ao trabalho real. Os resultados da pesquisa confirmaram que encontros pontuais, distantes das necessidades da equipe, apresentam pouca capacidade de sustentar mudanças. Uma palestra isolada pode sensibilizar, mas dificilmente modifica sozinha uma cultura institucional.

Os processos mais promissores são aqueles que articulam estudo, experimentação, observação e retorno coletivo. O professor pode reorganizar um espaço, oferecer determinado material e registrar o que aconteceu. Posteriormente, a equipe analisa a experiência, identifica avanços e constrói outros caminhos.

Essa dinâmica transforma a instituição em espaço de formação. Planejamentos, fotografias, relatos, conflitos e dúvidas deixam de ser vistos apenas

como questões particulares e passam a alimentar o estudo coletivo. A colaboração reduz o isolamento e permite que as responsabilidades sejam distribuídas entre professores, coordenação e gestão.

A coordenação pedagógica ocupa uma função importante nesse percurso. Seu papel não deveria limitar-se à cobrança de planos e relatórios, mas incluir a organização de momentos de estudo, a seleção de referências e a mediação das reflexões. Uma coordenação formativa ajuda a equipe a relacionar as experiências cotidianas aos fundamentos teóricos e legais.

A participação dos professores na definição dos temas também favorece o envolvimento. Necessidades identificadas pela própria equipe precisam ser acolhidas, embora a formação não deva restringir-se apenas aos assuntos já percebidos. Cabe à coordenação apresentar questões que ampliem o olhar e problematizem práticas naturalizadas.

Oliveira, Duda e Bersch (2025) acrescentam uma contribuição relevante ao discutirem a emergência do adulto brincante na formação continuada. As autoras mostram que a dimensão corporal e lúdica do professor pode permanecer pouco valorizada nos processos formativos. Essa ausência interfere na maneira como o adulto compreende e acompanha as experiências infantis.

O adulto brincante não corresponde a um professor que precisa divertir constantemente as crianças. Trata-se de alguém disponível para experimentar, imaginar, movimentar-se e acolher caminhos imprevistos. Sua presença não ocupa o centro da brincadeira, mas oferece sustentação para que as crianças criem e participem.

A análise indicou que essa disponibilidade pode ser construída quando os encontros formativos incluem experiências práticas. Explorar materiais, construir cenários e participar de jogos permite ao professor sentir inseguranças, possibilidades e limites que dificilmente seriam compreendidos apenas pela leitura.

A vivência, entretanto, não substitui a fundamentação teórica. Uma oficina baseada exclusivamente em dinâmicas pode ser agradável, mas produzir pouca reflexão. O potencial formativo surge quando a experiência é seguida por análise, confronto de ideias e relação com os documentos orientadores.

Santos, Lopes e Conceição (2025) aproximam formação, mediação, leitura, escrita e brincadeira. Essa articulação mostrou-se importante porque ajuda os professores a superar a fragmentação entre linguagens. Literatura, oralidade,

desenho, dramatização e faz de conta podem integrar uma mesma experiência, sem antecipar práticas formais de alfabetização.

A formação também precisa preparar os profissionais para dialogar com as famílias. Muitas cobranças por tarefas impressas decorrem do desconhecimento sobre o que a criança aprende enquanto brinca. Apresentar registros, explicar os objetivos e compartilhar as experiências pode reduzir incompreensões e fortalecer a parceria.

Esse diálogo não deve assumir um tom de superioridade. As expectativas familiares costumam expressar preocupações legítimas com o futuro das crianças. Cabe à instituição acolher essas inquietações e mostrar que respeitar a infância não significa oferecer uma educação menos comprometida.

A análise das fontes também revelou que a formação não produz mudanças duradouras quando as condições de trabalho permanecem precárias. Brasil (2024) relaciona qualidade e equidade à formação permanente, à infraestrutura, à gestão e à valorização profissional. Essa articulação impede que o professor seja responsabilizado sozinho pelas limitações institucionais.

A OECD (2021) igualmente destaca que interações significativas dependem de profissionais preparados e de contextos que possibilitem atenção, continuidade e vínculo. Turmas numerosas, sobrecarga, escassez de materiais e falta de tempo para planejamento comprometem a observação e a mediação, mesmo quando existe conhecimento teórico.

A UNESCO e o UNICEF (2024) reforçam que a ampliação do atendimento precisa ser acompanhada pela qualificação e valorização das equipes. A matrícula não garante uma experiência educativa respeitosa quando faltam condições para o desenvolvimento de práticas inclusivas e culturalmente significativas.

O quadro seguinte sintetiza os principais desafios e as possibilidades identificadas no corpus.

Quadro 12 – Desafios formativos e possibilidades para a valorização do brincar

| Desafios identificados | Possibilidades formativas |
|---|---|
| Compreensão do brincar apenas como recreação ou recompensa | Estudo do brincar como direito, linguagem e eixo curricular |
| Utilização da ludicidade somente para ensinar conteúdos | Análise das aprendizagens construídas em experiências abertas |
| Escolarização precoce e valorização excessiva de atividades impressas | Reflexão sobre a identidade pedagógica da Educação Infantil |

| | |
|---|---|
| Planejamento rígido e controle adulto das ações | Elaboração de propostas intencionais, flexíveis e participativas |
| Dificuldade para mediar sem interromper ou abandonar | Estudo de situações reais e análise coletiva das intervenções |
| Pouco reconhecimento das culturas infantis | Observação das brincadeiras, dos repertórios e das relações entre pares |
| Barreiras à participação de crianças com deficiência | Formação inclusiva, adaptação dos recursos e diversificação das linguagens |
| Ambientes pouco acessíveis e materiais fora do alcance | Leitura crítica e reorganização dos espaços internos e externos |
| Rotinas fragmentadas e interrupções frequentes | Revisão coletiva dos tempos e garantia de continuidade |
| Registros burocráticos ou centrados em produtos | Documentação pedagógica voltada aos processos e ao replanejamento |
| Formação pontual e desarticulada do cotidiano | Percursos contínuos, colaborativos e baseados nas experiências da equipe |
| Pressão familiar por resultados imediatos | Comunicação pedagógica por meio de registros, reuniões e narrativas |
| Sobrecarga e ausência de condições institucionais | Articulação entre formação, gestão, infraestrutura e valorização profissional |

**Fonte:** Elaborado pela autora 2026.

A leitura do quadro demonstra que os desafios não se resolvem com uma única ação. Eles envolvem concepções, condições de trabalho, organização institucional e relações com as famílias. Da mesma maneira, as possibilidades precisam ser articuladas, evitando que a formação seja tratada como resposta isolada para problemas estruturais.

Os achados permitiram compreender que a formação docente contribui para a efetivação do direito de brincar quando promove mudanças na maneira de observar e planejar. Um professor que reconhece os sentidos presentes nas ações infantis tende a intervir com maior cuidado, oferecer mais continuidade e valorizar experiências que antes poderiam parecer simples.

Essa transformação não ocorre de forma imediata. Revisar concepções consolidadas exige tempo, estudo e oportunidade para experimentar outras práticas. Os erros e as dúvidas precisam ser tratados como parte do percurso, desde que sejam acompanhados por reflexão e compromisso com os direitos das crianças.

A terceira pergunta de investigação foi respondida ao se identificar que a formação pode contribuir por meio do aprofundamento teórico, da análise das práticas, da documentação pedagógica, da colaboração entre os profissionais e da vivência de experiências lúdicas. Esses elementos ampliam a capacidade docente de justificar, planejar e mediar o brincar no cotidiano.

A análise também mostrou que a formação continuada adquire maior potência quando se desenvolve no contexto da instituição. Situações reais oferecem um ponto de partida para relacionar conhecimentos acadêmicos, documentos legais e desafios concretos. Essa aproximação evita propostas genéricas e favorece mudanças adequadas às características de cada comunidade educativa.

As oficinas pedagógicas apareceram como uma possibilidade coerente com esse entendimento. Sua estrutura participativa permite reunir estudo, experimentação e construção coletiva. Entretanto, para que não se reduzam a momentos de entretenimento, precisam apresentar objetivos definidos, fundamentação e continuidade.

A proposta elaborada nesta pesquisa foi construída a partir desses resultados. Seus conteúdos foram organizados em torno das concepções de infância e brincar, dos marcos legais, do planejamento, da mediação, dos espaços, dos tempos, dos materiais e da documentação pedagógica. A atividade foi concebida como oportunidade de reflexão, e não como entrega de receitas.

Como a oficina não foi aplicada, não foram atribuídas mudanças às práticas dos professores nem resultados relacionados à participação. Sua apresentação possui caráter propositivo e oferece uma possibilidade para futuras ações formativas, respeitando os limites metodológicos da investigação bibliográfica e documental.

Portanto, a formação docente mostrou-se uma ponte necessária entre o direito reconhecido e a experiência infantil. Ela não substitui políticas, financiamento ou boas condições de trabalho, mas oferece conhecimentos e espaços de reflexão para que os profissionais compreendam a relevância de suas decisões.

A valorização do brincar torna-se mais consistente quando o professor deixa de considerá-lo intervalo, prêmio ou simples estratégia e passa a reconhecê-lo como parte da vida, da cultura e da aprendizagem infantil. Essa compreensão modifica a presença adulta, a organização dos ambientes e o tempo destinado às crianças.

Os resultados desta categoria evidenciaram, por fim, que formar para o brincar significa formar para observar, escutar, planejar e compartilhar decisões.

Significa também reconhecer que o professor continua aprendendo no encontro com as crianças e com os demais profissionais. Nesse movimento, a prática deixa de ser mera aplicação de orientações e passa a constituir um espaço permanente de estudo, sensibilidade e compromisso com a infância.

### 3.4 Proposta de oficina pedagógica para a formação de professores da Educação Infantil

A análise bibliográfica e documental evidenciou que a valorização do brincar na Educação Infantil depende da articulação entre conhecimento dos direitos infantis, compreensão das particularidades da infância, formação profissional e condições institucionais adequadas. Os resultados também indicaram que a presença da brincadeira nos documentos oficiais não assegura, por si só, sua centralidade no cotidiano das creches e pré-escolas. Entre a orientação normativa e a prática pedagógica encontram-se concepções, rotinas, formas de mediação e decisões relacionadas aos espaços, aos tempos e aos materiais.

Diante dessas constatações, foi elaborada uma proposta de oficina pedagógica voltada à formação continuada de professores da Educação Infantil. A atividade foi concebida como produto propositivo da pesquisa, construído após a interpretação das categorias identificadas no corpus. Seus conteúdos não decorreram de uma escolha aleatória de brincadeiras, mas das necessidades formativas evidenciadas nos documentos e nas produções acadêmicas examinadas.

A proposta procura aproximar os fundamentos teóricos e legais das situações concretas vivenciadas pelos docentes. Essa aproximação mostra-se necessária porque a leitura de leis, diretrizes e estudos científicos adquire maior sentido quando relacionada à organização da rotina, à acessibilidade dos materiais, às intervenções realizadas pelos adultos e às oportunidades de participação oferecidas às crianças.

A oficina não foi aplicada durante a realização da pesquisa e, por essa razão, não foram produzidos dados relacionados à participação dos professores, à avaliação da atividade ou a possíveis mudanças nas práticas pedagógicas. Sua apresentação possui caráter formativo e propositivo, oferecendo uma estrutura que poderá ser adaptada e utilizada futuramente por instituições de Educação Infantil, redes de ensino ou equipes responsáveis pela formação continuada. Essa delimitação mantém coerência com o delineamento bibliográfico, documental e não experimental adotado na investigação.

A organização proposta parte da compreensão de que uma oficina pedagógica não deve ser reduzida à apresentação de atividades prontas ou à confecção de brinquedos. Embora a experimentação de materiais faça parte do percurso, o encontro

Religious Postsecondary Institution
2125 Biscayne Blvd, Ste 204 #26392 • Miami, Florida 33137 • USA
Entity ID:M26000008263 • Tel.: +1 352 729 3591
Accredited by DCHE — Accreditation No. 20481103

formativo busca favorecer estudo, diálogo, análise das práticas, produção coletiva e elaboração de possibilidades adequadas à realidade de cada instituição.

**Tema da oficina**

**Brincar é direito: da compreensão dos documentos orientadores à organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil.**

O título escolhido procura expressar o movimento central da formação: partir do reconhecimento jurídico e pedagógico do brincar para analisar como esse direito pode ser percebido no planejamento, na mediação docente, nos ambientes, nos tempos, nos materiais e nas relações construídas com as crianças.

Figura 1 – Capa Oficina pedagógica

**Fonte:** Autora 2026.

Quadro 13 – Identificação da proposta de oficina pedagógica

| Elemento | Caracterização |
|---|---|
| Título | **Brincar é direito: da compreensão dos documentos orientadores à organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil** |
| Natureza | Formação continuada teórico-prática |
| Público prioritário | Professores que atuam em creches e pré-escolas |
| Participação complementar | Coordenadores pedagógicos, gestores e demais profissionais da Educação Infantil |
| Carga horária | 12 horas |
| Organização | Quatro encontros de três horas |
| Modalidade sugerida | Presencial, com possibilidade de adaptação para formato híbrido |
| Número recomendado de participantes | Entre 15 e 30 profissionais |
| Metodologia | Estudo dialogado, vivências lúdicas, análise de situações, exploração de materiais, trabalho em grupos e planejamento coletivo |
| Produto dos participantes | Plano de reorganização de uma prática, ambiente ou momento da rotina |
| Avaliação | Diagnóstica, processual, participativa e formativa |
| Aplicação na pesquisa | Não realizada |
| Possibilidade de utilização | Instituições de Educação Infantil, secretarias de Educação e programas de formação continuada |

**Fonte:** Elaborado pela autora (2026).

**Justificativa da proposta**

A elaboração da oficina justificou-se, inicialmente, pela distância identificada entre o reconhecimento do brincar nos documentos orientadores e sua efetivação em determinadas práticas educacionais. A Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Marco Legal da Primeira Infância, a Base Nacional Comum Curricular e as normas mais recentes de qualidade e equidade oferecem uma base consistente para a proteção das experiências lúdicas. Entretanto, a existência dessa estrutura normativa não elimina concepções que ainda tratam a brincadeira como recreação, recompensa ou preenchimento do tempo livre.

Os resultados mostraram que essa distância não decorre simplesmente da falta de compromisso individual dos professores. A atuação docente é influenciada por sua formação inicial, pelas experiências profissionais, pelas expectativas das famílias, pelas orientações da gestão e pelas condições materiais da instituição. Por isso, a formação precisa evitar discursos culpabilizadores e criar condições para que os

Religious Postsecondary Institution
2125 Biscayne Blvd, Ste 204 #26392 • Miami, Florida 33137 • USA
Entity ID:M26000008263 • Tel.: +1 352 729 3591
Accredited by DCHE – Accreditation No. 70481103

profissionais compreendam os desafios, analisem suas escolhas e construam alternativas coletivamente.

Nóvoa (2022) defende que a formação docente ganha consistência quando se aproxima do trabalho real e reconhece os professores como participantes da produção de conhecimentos profissionais. Essa compreensão orientou a estrutura da oficina, que não coloca os docentes na posição de receptores passivos de técnicas. As situações vividas nas instituições são tomadas como ponto de partida para o estudo e para a elaboração de novas possibilidades.

A proposta também encontra fundamento em Freire (2021), especialmente na defesa de processos formativos pautados pelo diálogo, pela reflexão crítica e pelo respeito à autonomia. O profissional não é tratado como alguém que precisa apenas receber instruções, mas como sujeito que possui saberes construídos ao longo de sua trajetória. Esses conhecimentos precisam ser acolhidos, confrontados com os estudos e revistos sempre que limitarem os direitos ou a participação das crianças.

Outro aspecto que justificou a oficina foi a necessidade de ampliar a compreensão sobre a intencionalidade pedagógica. A análise demonstrou que, em algumas concepções, permitir que a criança escolha ou conduza parte da brincadeira seria equivalente à ausência de planejamento. Essa interpretação pode levar ao controle excessivo, com definição adulta de todos os materiais, movimentos e resultados.

Brasil (2018) esclarece que a intencionalidade envolve observar, selecionar, organizar, planejar, mediar, acompanhar e registrar. Desse modo, planejar uma experiência lúdica não significa determinar tudo o que a criança deverá realizar. A função docente está na criação de condições, na proteção dos direitos, na ampliação dos repertórios e na interpretação das manifestações produzidas pelo grupo.

Kishimoto (2011) e Brougère (2010) contribuíram para fundamentar a necessidade de discutir os sentidos atribuídos ao jogo, ao brinquedo e à brincadeira. A utilização de objetos coloridos ou de uma dinâmica divertida não transforma automaticamente uma proposta em experiência lúdica. O brincar pressupõe envolvimento, liberdade relativa, construção de significados e possibilidade de modificar o percurso inicialmente previsto.

A formação também se mostrou necessária diante da organização dos ambientes. Horn e Barbosa (2022) indicam que os espaços internos e externos interferem diretamente na autonomia, no movimento, na convivência e na

Religious Postsecondary Institution
2125 Biscayne Blvd, Ste 204 #26392 • Miami, Florida 33137 • USA
Entity ID:M26000008263 • Tel.: +1 352 729 3591
Accredited by DCHE — Accreditation No. 20481103

investigação. Uma instituição pode valorizar a brincadeira em seu discurso e, ao mesmo tempo, manter brinquedos fora do alcance, impedir a transformação da sala ou utilizar o pátio apenas em momentos breves.

O tempo destinado às experiências constituiu outro ponto relevante. Brincadeiras simbólicas, construções e explorações precisam de continuidade. Quando a rotina é excessivamente fragmentada, as crianças passam grande parte do dia iniciando e interrompendo ações. A oficina propõe a análise dos horários institucionais para que a equipe perceba períodos de espera, transições apressadas e possibilidades de reorganização.

A inclusão e a equidade atravessam toda a proposta. Falco (2022) destaca que as crianças participam das interações por diferentes caminhos, enquanto Pezzi e Frison (2024) mostram que a concepção docente interfere na organização do brincar com crianças com transtorno do espectro autista. Assim, não seria suficiente reservar um momento isolado para discutir inclusão. A acessibilidade dos materiais, dos ambientes, da comunicação e das relações precisa estar presente em todas as etapas.

A documentação pedagógica também integra a justificativa. Guimarães, Simiano e Charczuk (2021) e Anjos, Araujo e Santos (2023) demonstram que os registros podem ampliar a compreensão dos professores sobre as experiências infantis. Fotografias, narrativas e falas tornam visíveis processos que não aparecem em produtos finais, auxiliando o replanejamento e o diálogo com as famílias.

A proposta formativa foi, portanto, construída para responder às necessidades identificadas nos resultados: conhecer os fundamentos jurídicos, rever concepções, compreender a intencionalidade pedagógica, qualificar a mediação, reorganizar tempos e espaços, diversificar materiais, favorecer a inclusão e utilizar a documentação como instrumento de reflexão.

**Objetivo geral da oficina**

Promover um processo de formação continuada que contribua para a compreensão do brincar como direito da criança e para a construção de práticas pedagógicas mais participativas, inclusivas e coerentes com as especificidades da Educação Infantil.

**Objetivos específicos da oficina**

1. Compreender os fundamentos legais e pedagógicos que reconhecem o brincar como direito da criança e eixo estruturante da Educação Infantil.
2. Refletir sobre as concepções de criança, infância, aprendizagem, docência e brincadeira presentes nas práticas institucionais.
3. Diferenciar experiências efetivamente lúdicas de atividades dirigidas que utilizam apenas uma aparência recreativa.
4. Analisar como planejamento, mediação, espaços, tempos e materiais podem ampliar ou restringir a participação infantil.
5. Reconhecer diferentes formas de comunicação e envolvimento, considerando os princípios da inclusão e da equidade.
6. Experimentar materiais estruturados, não estruturados, naturais e de uso cotidiano, identificando suas possibilidades pedagógicas.
7. Fortalecer a observação e a documentação pedagógica como recursos para compreender as brincadeiras e replanejar as experiências.
8. Elaborar coletivamente uma proposta de reorganização de uma prática, de um ambiente ou de um momento da rotina institucional.

**Princípios orientadores**

A oficina foi organizada com base em princípios construídos a partir dos resultados da pesquisa. Esses fundamentos devem atravessar todos os encontros e não aparecer somente como conteúdos isolados.

Religious Postsecondary Institution
2125 Biscayne Blvd, Ste 204 #26392 • Miami, Florida 33137 • USA
Entity ID:M26000008263 • Tel.: +1 352 729 3591
Accredited by DCHE – Accreditation No. 70481103

Quadro 14 – Princípios orientadores da oficina

| Princípio | Compreensão adotada |
|---|---|
| Criança como sujeito de direitos | Reconhece a criança como participante, produtora de cultura e portadora de formas próprias de expressão. |
| Brincar como direito | Afasta a percepção da brincadeira como prêmio, favor, intervalo ou atividade secundária. |
| Indissociabilidade entre educar e cuidar | Compreende acolhimento, alimentação, higiene, descanso e convivência como momentos educativos. |
| Participação infantil | Considera escolhas, gestos, perguntas, interesses e iniciativas das crianças no planejamento. |
| Intencionalidade sem dirigismo | Preserva a responsabilidade docente sem controlar antecipadamente todos os resultados. |
| Mediação sensível | Valoriza observação, escuta, proteção e intervenção adequada às necessidades de cada situação. |
| Inclusão e equidade | Reconhece diferentes formas de comunicação, mobilidade, pertencimento e envolvimento. |
| Cultura e diversidade | Acolhe repertórios familiares, comunitários, tradicionais, territoriais e contemporâneos. |
| Reflexão sobre a prática | Relaciona fundamentos teóricos e legais às situações concretas da instituição. |
| Formação colaborativa | Valoriza troca de experiências, estudo coletivo e construção compartilhada de alternativas. |

**Fonte:** Elaborado pela autora 2026.

## Conteúdos formativos

Os conteúdos foram definidos a partir das categorias resultantes da análise bibliográfica e documental. A seleção buscou evitar uma formação centrada exclusivamente na aplicação de brincadeiras, incluindo conhecimentos necessários à compreensão crítica do cotidiano da Educação Infantil.

Entre os conteúdos propostos estão as concepções contemporâneas de criança e infância; o brincar como direito; os documentos orientadores; as culturas infantis; a relação entre brincadeira e desenvolvimento integral; o planejamento flexível; a mediação docente; a organização dos tempos e dos ambientes; os materiais estruturados e não estruturados; a inclusão; a documentação pedagógica; e a relação com as famílias.

Esses conteúdos não serão apresentados como blocos completamente separados. Uma situação de análise poderá reunir questões relacionadas à mediação, aos materiais, à participação e à inclusão. Essa articulação procura preservar a complexidade das práticas educacionais e evitar uma abordagem fragmentada.

Religious Postsecondary Institution
2125 Biscayne Blvd, Ste 204 #26392 • Miami, Florida 33137 • USA
Entity ID:M26000008263 • Tel.: +1 352 729 3591
Accredited by DCHE – Accreditation No. 70481103

## Organização da carga horária e dos encontros

A carga horária sugerida é de 12 horas, distribuídas em quatro encontros presenciais de três horas. Essa organização foi escolhida para evitar que a formação aconteça em um único momento, sem oportunidade de retomada ou aprofundamento. A divisão em encontros permite que os participantes construam relações entre as diferentes dimensões da proposta.

Quadro 15 – Organização geral dos encontros formativos

| Encontro | Eixo central | Temas principais | Produto parcial |
|---|---|---|---|
| 1º encontro | **Brincar é direito** | Memórias do brincar; concepções de infância; fundamentos legais; diferença entre brincar, jogo e atividade dirigida | Mural coletivo de concepções e direitos |
| 2º encontro | **Olhar para a prática** | Planejamento; mediação; participação; conflitos; inclusão e culturas infantis | Análise de situações e mapa de desafios institucionais |
| 3º encontro | **Ambientes que convidam a brincar** | Espaços internos e externos; tempos; materiais; natureza; acessibilidade e segurança | Proposta de reorganização de um ambiente ou momento da rotina |
| 4º encontro | **Do estudo à transformação possível** | Documentação pedagógica; diálogo com as famílias; planejamento coletivo; compromissos formativos | Plano de ação pedagógica e avaliação da oficina |

**Fonte:** Elaborado pela autora (2026).

## Etapas de desenvolvimento da oficina

### Etapa 1 – Acolhimento, sensibilização e levantamento das concepções

A primeira etapa deverá criar um ambiente de acolhimento e confiança, permitindo que os participantes expressem suas experiências sem receio de julgamento. O início poderá ocorrer com uma breve apresentação do percurso formativo, esclarecendo que a atividade não pretende avaliar individualmente os professores nem oferecer receitas universais.

Religious Postsecondary Institution
2125 Biscayne Blvd, Ste 204 #26392 • Miami, Florida 33137 • USA
Entity ID:M26000008263 • Tel.: +1 352 729 3591
Accredited by DCHE – Accreditation No. 70481103

Como sensibilização, sugere-se a organização da dinâmica “Memórias que brincam”. Cada participante será convidado a recordar uma brincadeira significativa de sua infância e registrar, em uma ficha, onde ela acontecia, com quem brincava, quais materiais eram utilizados, quanto tempo durava e qual papel os adultos ocupavam naquela experiência.

Após o registro individual, os participantes compartilharão algumas memórias em pequenos grupos. A finalidade não será apenas despertar nostalgia, mas identificar elementos que tornaram aquelas situações significativas. Espaço, liberdade, convivência, repetição, imaginação e disponibilidade de tempo provavelmente aparecerão nas narrativas, oferecendo uma ponte entre as lembranças pessoais e as condições oferecidas atualmente às crianças.

O mediador conduzirá a reflexão por meio de perguntas: quais dessas experiências ainda são possíveis? Quais foram reduzidas pelas mudanças sociais e urbanas? O que as instituições podem oferecer às crianças que não encontram espaços seguros fora delas? Em que medida as lembranças adultas influenciam a escolha das brincadeiras valorizadas?

Em seguida, será construído um mural com as respostas à pergunta: “O que significa brincar na Educação Infantil?” Cada participante escreverá palavras ou pequenas frases, que serão organizadas sem correção imediata. O material será retomado ao final da oficina para que o grupo identifique possíveis mudanças em suas compreensões.

Esse diagnóstico inicial permitirá reconhecer concepções que aproximam o brincar do direito, da cultura, do desenvolvimento e da participação, bem como ideias que o associam exclusivamente à recreação, à recompensa ou à aprendizagem de conteúdos específicos. O objetivo não será expor participantes, mas utilizar o conhecimento do grupo como ponto de partida.

A fundamentação sobre infância e culturas infantis poderá ser construída a partir de Corsaro (2011), que reconhece as crianças como participantes das relações sociais, e Brougère (2010), que compreende a brincadeira como prática cultural. Essas contribuições ajudam a perceber que as crianças não apenas reproduzem aquilo que observam, mas reorganizam referências e produzem sentidos próprios.

A etapa será concluída com um estudo dialogado dos principais marcos legais. Serão apresentados excertos da Constituição Federal, do Estatuto da Criança e do

Adolescente, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, da BNCC e das legislações recentes relacionadas ao direito de brincar.

Os participantes serão organizados em grupos, e cada equipe receberá um documento diferente. A tarefa consistirá em identificar o direito assegurado, a responsabilidade atribuída aos adultos ou às instituições e uma possível repercussão para o cotidiano. Após a socialização, será construído o painel “Do documento à prática”, relacionando cada orientação a decisões concretas.

Essa atividade permitirá mostrar que o conhecimento da legislação não precisa ocorrer de maneira burocrática. O artigo que reconhece o brincar como liberdade pode ser relacionado à sua retirada como punição; os eixos das Diretrizes podem ser comparados com a rotina; e os direitos da BNCC podem ser observados no acesso aos espaços e aos materiais.

**Etapa 2 – Análise da prática e da mediação docente**

A segunda etapa será dedicada à compreensão da intencionalidade pedagógica e da presença adulta nas experiências lúdicas. Inicialmente, os participantes receberão situações fictícias inspiradas em desafios recorrentes identificados na literatura.

Uma situação poderá apresentar uma professora que disponibiliza fantasias, mas define os personagens e determina como a história deverá terminar. Outra poderá descrever crianças que entram em conflito por um brinquedo e um adulto que encerra imediatamente a brincadeira. Também poderão ser analisados casos de uma criança que observa o grupo sem falar, de brinquedos mantidos em armários fechados ou de um período de brincadeira interrompido para realizar uma ficha impressa.

Em pequenos grupos, os participantes responderão: quais concepções aparecem na situação? Que direitos estão envolvidos? A intervenção adulta ampliou ou restringiu a experiência? Quais alternativas seriam possíveis? Essa estratégia evita respostas prontas e favorece o confronto entre diferentes interpretações.

A discussão será fundamentada em Freire (2021), para quem a autoridade não precisa assumir uma forma autoritária, e em Marques e Martins (2024), que relacionam a mediação à humanização. A atuação docente é compreendida como presença responsável, capaz de proteger, observar, ampliar repertórios e intervir sem substituir todas as iniciativas infantis.

Kishimoto (2011) contribuirá para diferenciar uma experiência lúdica de uma tarefa dirigida. A reflexão deverá mostrar que ambas podem fazer parte do cotidiano, mas não devem ser confundidas. Um jogo proposto para trabalhar determinada habilidade possui uma finalidade específica; já a brincadeira conduzida pelas crianças apresenta maior imprevisibilidade e liberdade de transformação.

A etapa incluirá a dinâmica “Intervir, esperar ou ampliar?”. Serão lidas situações curtas, e os participantes indicarão qual postura consideram inicialmente mais adequada. As respostas deverão ser justificadas, reconhecendo-se que uma mesma decisão não serve para todos os contextos.

Essa dinâmica ajudará a perceber que a mediação sensível exige análise. Diante de uma situação de risco ou discriminação, a intervenção precisa ser imediata. Em um desacordo que as crianças conseguem negociar, esperar pode favorecer autonomia. Quando o enredo se mostra repetitivo ou perde continuidade, uma pergunta ou um novo material poderá ampliar as possibilidades.

A inclusão será trabalhada no interior dessas discussões. Com base em Falco (2022), o grupo analisará diferentes formas de participação. A criança que observa, imita, aproxima objetos ou permanece próxima também pode estar construindo caminhos para ingressar na brincadeira.

As contribuições de Pezzi e Frison (2024) ajudarão a evitar que o brincar das crianças com transtorno do espectro autista seja reduzido a treinamento. Os apoios pedagógicos devem favorecer comunicação e participação, preservando interesses, vínculos e prazer.

Ao final, os participantes construirão um mapa dos desafios institucionais, identificando situações relacionadas à mediação, ao planejamento, à inclusão, às expectativas familiares e às condições de trabalho. O mapa não deverá registrar nomes de profissionais, mas aspectos coletivos que poderão ser retomados nos encontros seguintes.

**Etapa 3 – Espaços, tempos e materiais**

A terceira etapa terá caráter vivencial e será organizada a partir de estações de exploração. A sala será preparada com diferentes conjuntos de materiais, permitindo que os participantes experimentem possibilidades antes da discussão teórica.

A Estação 1 – Construir e transformar poderá conter caixas, tubos, tecidos, prendedores, blocos de madeira, recipientes e cordas. A Estação 2 – Natureza e investigação poderá reunir folhas, sementes, pedras, pinhas, argila, gravetos e recipientes transparentes. A Estação 3 – Narrativas e faz de conta poderá apresentar bonecos, utensílios, fantasias, livros e objetos de diferentes contextos culturais. A Estação 4 – Sons, movimentos e marcas poderá incluir instrumentos simples, papéis variados, carvão, giz, tintas e suportes de diferentes tamanhos.

Os grupos circularão pelas estações, explorando os materiais sem receber uma tarefa final previamente definida. O mediador observará como os adultos lidam com a liberdade, a incerteza e a ausência de um produto padronizado. Ao final, será realizada uma conversa sobre as sensações vividas: houve dificuldade para começar? Apareceu preocupação em produzir algo correto? Como ocorreu a negociação dentro do grupo?

A experiência ajudará a compreender por que propostas abertas podem gerar insegurança tanto nos adultos quanto nas crianças acostumadas a atividades dirigidas. Essa percepção favorece maior sensibilidade diante da necessidade de tempo, repetição e apoio durante a introdução de novos materiais.

Becker e Wiebusch (2022) fundamentarão a discussão sobre o brincar heurístico, enquanto Dias (2024) contribuirá para reconhecer as aprendizagens matemáticas presentes nas explorações. Os participantes serão convidados a identificar ações como comparar, classificar, encaixar, medir, equilibrar, transportar e construir sequências.

A análise demonstrará que materiais simples podem mobilizar conhecimentos complexos. Seu valor não se encontra no preço ou na aparência, mas nas possibilidades de ação e transformação. Também será discutido que os objetos não estruturados não substituem todos os brinquedos, devendo compor um repertório diversificado.

Brougère (2010) orientará a reflexão sobre a dimensão cultural dos brinquedos. Os participantes observarão se os materiais disponíveis representam diferentes corpos, famílias, territórios, profissões e formas de vida. Também serão discutidas escolhas que reforçam estereótipos de gênero, raça ou condição social.

A segurança será tratada como condição necessária, sem ser utilizada para justificar a retirada de todo desafio. O grupo analisará tamanho, resistência,

higienização, toxicidade, pontas, peso e adequação à faixa etária. A proteção precisa caminhar junto à possibilidade de experimentar e construir autonomia.

Em seguida, será realizado o “Mapa dos espaços que educam”. Os participantes poderão desenhar um ambiente de sua instituição ou analisar fotografias previamente autorizadas dos espaços. Serão observados acesso aos materiais, circulação, iluminação, possibilidades de transformação, presença das produções infantis e utilização das áreas externas.

Horn e Barbosa (2022) oferecerão suporte para compreender que o ambiente não é um cenário neutro. A organização espacial comunica o que se espera da criança. Materiais altos e inacessíveis reforçam dependência; espaços flexíveis favorecem iniciativa e cooperação.

A análise do tempo ocorrerá por meio da construção de uma linha da rotina diária. Cada grupo identificará períodos de brincadeira, cuidados, alimentação, transições e espera. Em seguida, discutirá quais momentos são excessivamente apressados, quais poderiam ser integrados e onde as experiências são interrompidas sem necessidade.

A finalidade não será eliminar a rotina, mas torná-la mais respeitosa. A previsibilidade oferece segurança, porém não precisa impedir a continuidade de uma investigação. O grupo poderá pensar em formas de preservar construções, retomar enredos e flexibilizar determinados horários.

Como produto da etapa, cada equipe elaborará uma proposta de reorganização de um ambiente ou momento da rotina. Essa elaboração deverá considerar objetivos, recursos disponíveis, segurança, inclusão, participação infantil e possibilidades reais da instituição.

**Etapa 4 – Documentação, planejamento e compromissos possíveis**

O quarto encontro será iniciado com a análise de pequenos registros pedagógicos. Poderão ser apresentadas fotografias fictícias, falas infantis, sequências de ações e mini-histórias. Os participantes deverão identificar o que esses registros permitem conhecer sobre os interesses, as relações e as hipóteses das crianças.

Guimarães, Simiano e Charczuk (2021) fundamentarão a compreensão da documentação como encontro com as manifestações infantis. Anjos, Araujo e Santos (2023) contribuirão para discutir a visibilidade das culturas das crianças, enquanto

Garcia, Ichiama e Camargo (2023) oferecerão elementos para a construção de mini-histórias.

A atividade permitirá diferenciar documentação pedagógica de simples acumulação de imagens. Fotografar todas as ações não significa compreendê- las. O registro torna-se formativo quando é selecionado, interpretado e utilizado para o replanejamento.

Também serão abordados os cuidados éticos relacionados ao uso de imagens, à exposição das crianças e ao compartilhamento com as famílias. A documentação precisa preservar a dignidade, evitando situações constrangedoras ou registros utilizados apenas para controlar comportamentos. Os participantes serão convidados a transformar um registro em planejamento. A partir das ações observadas, deverão sugerir materiais, mudanças no ambiente, perguntas possíveis e formas de continuidade. A tarefa reforçará a ideia de que o planejamento não precisa começar apenas com conteúdos previamente definidos; pode nascer daquilo que as crianças revelam. A relação com as famílias será discutida como parte desse processo. Registros bem elaborados podem demonstrar que as brincadeiras envolvem linguagem, pensamento, movimento, convivência e imaginação. Essa comunicação ajuda a enfrentar a percepção de que a criança somente aprende quando produz atividades escritas.

Após as discussões, cada grupo elaborará um Plano de ação para a valorização do brincar, escolhendo uma mudança possível e coerente com sua realidade. A proposta poderá envolver reorganização de materiais, ampliação do uso do pátio, redução de interrupções, criação de espaços de faz de conta, documentação das brincadeiras ou diálogo com as famílias.

O plano deverá conter a situação identificada, o objetivo da mudança, as ações previstas, os responsáveis, os recursos necessários, o período de realização e as formas de acompanhamento. Não será exigida uma transformação ampla e imediata. Mudanças pequenas, quando acompanhadas e avaliadas, podem iniciar processos mais consistentes.

Quadro 16 – Plano de ação a ser construído pelos participantes

| Elemento | Questão orientadora |
|---|---|
| Situação identificada | O que atualmente limita ou enfraquece as experiências de brincar? |
| Objetivo | Qual mudança se pretende alcançar? |
| Ações | O que será reorganizado ou desenvolvido? |
| Participação infantil | Como as manifestações e escolhas das crianças serão consideradas? |
| Responsáveis | Quem participará da implementação? |
| Recursos | Quais materiais, espaços e apoios serão necessários? |
| Prazo | Em que período as ações poderão ser realizadas? |
| Acompanhamento | Como serão observados os processos e os efeitos da mudança? |
| Documentação | Que registros poderão orientar a reflexão e o replanejamento? |
| Diálogo com as famílias | Como a proposta e seus fundamentos serão compartilhados? |

**Fonte:** Elaborado pela autora (2026).

## Recursos necessários

A realização da oficina não depende de recursos de alto custo. A proposta valoriza materiais encontrados no cotidiano e incentiva a utilização consciente daquilo que a instituição já possui. Serão necessários textos selecionados dos documentos orientadores, folhas, cartolinas, canetas, projetor quando disponível, caixas, tecidos, recipientes, elementos naturais, brinquedos diversos, livros infantis e materiais para registros.

A seleção deverá respeitar segurança, acessibilidade e diversidade cultural. Recursos digitais poderão ser utilizados para apresentar imagens ou organizar registros, mas não constituirão o centro da formação. A experiência corporal, a manipulação e o diálogo coletivo ocupam posição prioritária.

## Avaliação da oficina

A avaliação será formativa e ocorrerá ao longo de todo o percurso. Não haverá atribuição de notas nem classificação dos participantes. O objetivo consistirá em compreender os conhecimentos mobilizados, as dúvidas que permaneceram e as possibilidades construídas coletivamente.

No primeiro encontro, o mural de concepções funcionará como avaliação diagnóstica. Durante as etapas seguintes, a participação nas análises, a elaboração

dos mapas e a produção do plano de ação oferecerão indícios sobre a compreensão dos conteúdos.

Ao final, o grupo retomará as frases registradas no início e responderá novamente à pergunta **“O que significa brincar na Educação Infantil?”**. A comparação permitirá identificar permanências, ampliações ou mudanças nas concepções, sem produzir julgamentos individuais.

Também será utilizada uma ficha avaliativa com perguntas abertas: qual reflexão foi mais significativa? Que prática precisa ser revista? Qual mudança parece possível? Que apoio ainda seria necessário? As respostas poderão orientar futuras formações.

Quadro 17 – Estratégias de avaliação formativa

| Momento | Estratégia | Finalidade |
|---|---|---|
| Início | Mural de concepções e memórias do brincar | Identificar conhecimentos e experiências iniciais |
| Durante os encontros | Observação das discussões, análise de casos e produção coletiva | Acompanhar dúvidas, avanços e necessidades |
| Terceiro encontro | Proposta de reorganização de espaço ou rotina | Relacionar fundamentos às condições institucionais |
| Encerramento | Plano de ação e retomada do mural inicial | Verificar ampliações na compreensão e definir compromissos |
| Avaliação final | Ficha reflexiva individual | Identificar contribuições, limites e temas para continuidade |

**Fonte:** Elaborado pela autora (2026).

## Resultados esperados da proposta

Como a oficina não foi aplicada, os resultados apresentados correspondem a expectativas formativas, e não a achados empíricos. Espera-se que sua futura realização possa ampliar a compreensão dos participantes sobre o brincar como direito e favorecer maior segurança para defendê-lo no planejamento institucional.

Também se espera que os profissionais reconheçam aprendizagens presentes em experiências que não resultam em produtos escritos, desenvolvam formas mais sensíveis de mediação e percebam a influência dos ambientes e da rotina sobre a autonomia infantil.

Outro resultado esperado é a diversificação dos materiais, com maior utilização de objetos cotidianos, elementos naturais e recursos não estruturados. Essa mudança

poderá reduzir a dependência de brinquedos industrializados e ampliar as possibilidades de investigação, imaginação e cooperação.

A proposta pretende ainda fortalecer práticas inclusivas, ajudando os professores a reconhecer formas variadas de participação e a identificar barreiras físicas, comunicacionais ou relacionais. O pertencimento não deve depender de um único modo de falar, movimentar-se ou ingressar nos grupos.

Espera-se, igualmente, ampliar o uso da documentação pedagógica como instrumento de observação e replanejamento. Registros mais reflexivos podem contribuir para tornar visíveis as culturas infantis, qualificar o diálogo com as famílias e sustentar decisões pedagógicas.

A oficina poderá favorecer uma cultura de formação colaborativa, na qual os desafios deixam de ser tratados como dificuldades individuais e passam a ser analisados pela equipe. Essa mudança é importante porque a valorização do brincar envolve professores, coordenação, gestão, famílias e sistemas de ensino.

**Discussão da proposta**

A estrutura da oficina responde à quinta pergunta de investigação, que buscou identificar princípios, conteúdos e estratégias capazes de fundamentar uma formação voltada aos professores da Educação Infantil. Os resultados mostraram que uma proposta coerente precisa articular documentos legais, concepções de infância, mediação, ambientes, rotina, materiais, inclusão e documentação pedagógica.

A escolha de uma formação teórico-prática decorreu da constatação de que a exposição oral isolada possui alcance limitado. Nóvoa (2022) destaca a relevância da colaboração e da análise do trabalho real, enquanto Oliveira, Duda e Bersch (2025) evidenciam a importância da corporalidade e da experiência do adulto brincante. Por isso, a oficina combina estudo, exploração, diálogo e planejamento.

As memórias do brincar foram incluídas porque as práticas docentes também são influenciadas pelas experiências pessoais. Entretanto, o uso dessas lembranças não pretende idealizar o passado. Algumas vivências antigas ocorreram em condições que não podem ou não devem ser reproduzidas. A atividade busca identificar elementos como liberdade, convivência e continuidade, relacionando-os às condições atuais.

O estudo dos documentos orientadores assume uma função política e pedagógica. Conhecer o Estatuto da Criança e do Adolescente, as Diretrizes Curriculares e a BNCC oferece argumentos para defender o brincar diante de rotinas escolarizantes. A legislação deixa de ser conteúdo burocrático e passa a sustentar decisões sobre horários, materiais e intervenções.

A análise de situações-problema foi incorporada porque a mediação não pode ser ensinada por meio de regras fixas. A mesma postura pode ser adequada em determinado contexto e inadequada em outro. O professor precisa interpretar riscos, relações, necessidades e possibilidades antes de decidir como agir.

Freire (2021) contribui para compreender que diálogo e autoridade não se excluem. A proposta formativa busca superar tanto o controle excessivo quanto a ausência adulta. A criança precisa de liberdade para criar, mas também necessita de proteção, vínculos e mediações que enfrentem discriminações e garantam participação.

As estações de materiais procuram colocar os professores diante da abertura e da imprevisibilidade que caracterizam muitas brincadeiras. Adultos habituados a propostas com resultados definidos também podem sentir insegurança quando não recebem uma instrução final. Reconhecer essa sensação ajuda a compreender por que algumas crianças necessitam de tempo para explorar materiais novos.

A discussão dos ambientes fundamenta-se na compreensão de que o espaço educa. Horn e Barbosa (2022) mostram que a organização física favorece ou restringe ações. Assim, a oficina não se limita a sugerir brincadeiras, mas convida a equipe a observar se as crianças conseguem alcançar, escolher, deslocar e reorganizar aquilo que está disponível.

A análise da rotina responde aos resultados que apontaram a fragmentação do tempo como um dos obstáculos à continuidade. Muitas vezes, a instituição dispõe de brinquedos e profissionais comprometidos, mas organiza o dia em intervalos tão curtos que os enredos não conseguem se desenvolver. Rever horários torna-se uma decisão pedagógica, e não apenas administrativa.

A inclusão foi assumida como princípio transversal porque uma atividade não pode ser considerada plenamente lúdica quando parte das crianças permanece à margem. Falco (2022) ajuda a reconhecer formas variadas de aproximação, enquanto Pezzi e Frison (2024) alertam para o risco de transformar a brincadeira em treinamento. Os apoios precisam ampliar a participação sem apagar interesses e singularidades.

A documentação ocupa lugar estratégico por permitir que o professor retorne às experiências. Guimarães, Simiano e Charczuk (2021) mostram que o registro pode questionar interpretações naturalizadas. Ao rever uma fotografia ou narrativa, a equipe pode perceber iniciativas infantis que não foram valorizadas e intervenções adultas que limitaram o percurso.

A construção de um plano de ação no encerramento procura evitar que a oficina termine apenas com sensibilização. A formação ganha maior sentido quando produz uma decisão possível de ser acompanhada. Entretanto, o plano não deve ser confundido com uma promessa de transformação imediata. Mudanças institucionais exigem tempo, recursos e participação coletiva.

A proposta também reconhece seus próprios limites. Uma oficina de 12 horas não consegue resolver problemas relacionados a infraestrutura, número de profissionais, sobrecarga e ausência de políticas de valorização. Brasil (2024), a OECD (2021) e a UNESCO e o UNICEF (2024) demonstram que a qualidade depende de condições mais amplas.

Por essa razão, a atividade não atribui ao professor responsabilidade exclusiva pela garantia do brincar. A formação oferece conhecimentos e ferramentas, mas precisa ser acompanhada pelo compromisso da gestão e dos sistemas de ensino. Não se mostra coerente incentivar o uso dos espaços externos quando eles não apresentam segurança ou defender a observação individualizada em turmas excessivamente numerosas.

A oficina também não pretende estabelecer um modelo único para todas as instituições. As características territoriais, culturais e materiais precisam ser consideradas. Uma proposta construída para uma creche urbana não pode ser simplesmente transferida para uma comunidade rural, indígena, quilombola ou ribeirinha sem diálogo com seus repertórios e condições.

Brougère (2010) e Corsaro (2011) sustentam a valorização das culturas infantis e das referências locais. A formação deve ajudar os profissionais a perceber que não existe apenas uma forma legítima de brincar. Cantigas, jogos, narrativas, objetos e experiências variam entre comunidades e gerações, compondo diferentes modos de viver a infância.

A proposta apresenta maior potencial quando incorporada a um processo continuado. Após a realização dos quatro encontros, recomenda-se que a instituição reserve momentos para acompanhar os planos, analisar registros e discutir

dificuldades. Um retorno posterior evita que a formação permaneça desconectada da prática.

O acompanhamento também permite reconhecer efeitos não previstos. Uma reorganização do ambiente pode ampliar a autonomia, mas gerar novas necessidades de segurança ou conservação. A equipe precisa observar, interpretar e ajustar, mantendo o planejamento aberto à experiência.

A oficina foi construída como síntese dos resultados porque reúne os principais pontos identificados nas categorias analíticas. O direito de brincar, a formação profissional, a mediação, os ambientes, os tempos, os materiais e a documentação não aparecem como assuntos independentes. Formam um conjunto de condições que influencia o que cada criança consegue viver na Educação Infantil.

Dessa maneira, a proposta procura transformar os achados da pesquisa em uma contribuição possível para o campo educacional. Seu valor não está na promessa de solucionar todos os desafios, mas na criação de um percurso que favoreça estudo, experimentação, diálogo e compromisso coletivo.

A oficina reafirma que valorizar o brincar não significa diminuir a responsabilidade pedagógica. Ao contrário, exige planejamento mais sensível, observação cuidadosa e conhecimento das crianças. O professor deixa de ser aquele que controla todas as ações e assume a função de organizar condições, proteger direitos e ampliar experiências.

A discussão confirma, ainda, que a formação docente pode aproximar a legislação da prática quando parte de situações concretas. O direito torna-se visível no material colocado ao alcance, no tempo preservado, na criança incluída, no conflito mediado com respeito e na possibilidade de transformar o espaço.

Assim, a proposta elaborada atende à finalidade aplicada da pesquisa e ao último objetivo específico, oferecendo fundamentos teóricos e orientações práticas para a valorização do brincar.

## CONCLUSÕES

A pesquisa possibilitou compreender que o brincar ocupa um lugar indispensável na vida da criança e não pode ser reduzido a uma atividade de recreação, passatempo ou preenchimento dos intervalos da rotina escolar. Trata-se de um direito fundamental, de uma linguagem própria da infância e de uma experiência por meio da qual a criança conhece a si mesma, estabelece relações, expressa sentimentos, produz cultura e constrói conhecimentos. Essa compreensão exige que a brincadeira seja reconhecida como parte constitutiva da Educação Infantil, e não como uma atividade complementar realizada somente depois das propostas consideradas pedagógicas.

O objetivo geral foi alcançado ao serem analisadas as interfaces existentes entre as políticas públicas, a formação docente e as práticas pedagógicas relacionadas à efetivação do brincar como direito da criança. A análise demonstrou que esses três campos se encontram profundamente interligados. As legislações e os documentos orientadores oferecem fundamentos consistentes, porém sua concretização depende da maneira como as instituições organizam o cotidiano e de como os profissionais interpretam as concepções de infância, aprendizagem, participação e mediação.

Em relação ao primeiro objetivo específico, constatou-se que o ordenamento jurídico brasileiro apresenta uma base ampla para a proteção do brincar. A Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Marco Legal da Primeira Infância, a Base Nacional Comum Curricular e as normas publicadas em 2024 reconhecem diferentes dimensões desse direito. O brincar aparece relacionado à liberdade, ao lazer, ao desenvolvimento integral, à participação, à qualidade da Educação Infantil, ao contato com a natureza e à prevenção da violência.

Apesar desse avanço normativo, verificou-se que a existência das leis não garante, isoladamente, que todas as crianças encontrem condições adequadas para brincar. O direito se torna efetivo quando alcança os tempos, os espaços, os materiais, as relações e as decisões institucionais. Uma escola pode mencionar a brincadeira em sua proposta pedagógica e, ainda assim, reservar poucos minutos para sua realização, manter brinquedos fora do alcance ou interromper constantemente as

experiências infantis. A principal questão, portanto, não está somente no reconhecimento jurídico, mas na transformação das orientações em práticas cotidianas.

Quanto ao segundo objetivo específico, a análise das concepções teóricas permitiu reafirmar que a criança é um sujeito histórico, social, cultural e de direitos. Ela não apenas recebe conhecimentos transmitidos pelos adultos, mas interpreta o mundo, produz significados e participa ativamente das relações que vivencia. A brincadeira mostrou-se uma das formas mais significativas dessa participação, pois integra imaginação, linguagem, movimento, afetividade, pensamento, convivência e construção da autonomia.

Os estudos examinados evidenciaram que o desenvolvimento infantil não acontece de maneira fragmentada. Ao brincar, a criança mobiliza capacidades cognitivas, corporais, sociais, emocionais, linguísticas e culturais ao mesmo tempo. Em uma única experiência, pode criar personagens, negociar regras, organizar materiais, enfrentar frustrações, elaborar narrativas e buscar soluções para situações inesperadas. Isso confirma que a brincadeira possui valor formativo próprio e não necessita ser constantemente transformada em exercício dirigido para justificar sua presença no currículo.

No que se refere ao terceiro objetivo específico, a formação docente revelou-se uma condição essencial para a garantia do brincar. Os profissionais precisam conhecer os fundamentos legais e pedagógicos, mas também revisar concepções construídas ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais. A formação torna-se significativa quando permite compreender que planejamento não é sinônimo de controle absoluto e que respeitar a autonomia infantil não significa ausência de intencionalidade educativa.

A atuação docente exige equilíbrio entre presença, proteção e liberdade. O professor organiza ambientes, seleciona materiais, observa as interações, acompanha conflitos e amplia repertórios, mas não precisa antecipar todas as respostas nem determinar cada movimento das crianças. A mediação sensível acontece quando o adulto reconhece o momento de intervir, esperar, apoiar ou acrescentar novos elementos, preservando a participação infantil e protegendo o direito de todos.

A pesquisa também identificou que a formação continuada alcança maior potência quando se aproxima das situações reais vividas nas instituições. Encontros

isolados e centrados apenas na transmissão de técnicas apresentam alcance limitado. Processos colaborativos, baseados no estudo dos documentos, na análise das rotinas, na observação dos ambientes e na documentação das brincadeiras, oferecem melhores condições para que os profissionais revejam suas práticas e construam alternativas adequadas aos próprios contextos.

O quarto objetivo específico foi atendido ao serem examinados os desafios e as possibilidades relacionados à organização das práticas pedagógicas. Entre os principais obstáculos, destacaram-se a escolarização precoce, a valorização excessiva de atividades impressas, o controle adulto das brincadeiras, a fragmentação dos horários, o pouco uso dos espaços externos, a inacessibilidade dos materiais e as barreiras que dificultam a participação de algumas crianças.

Também foram identificadas possibilidades concretas de transformação. A reorganização dos ambientes, a ampliação do tempo destinado às experiências, a utilização de materiais não estruturados, a valorização das áreas externas, a escuta das crianças e a documentação pedagógica podem favorecer práticas mais participativas. Muitas mudanças não dependem exclusivamente da aquisição de recursos caros, mas de novas maneiras de organizar aquilo que a instituição já possui.

A inclusão e a equidade mostraram-se dimensões inseparáveis do direito de brincar. Não basta que todas as crianças permaneçam no mesmo ambiente; é necessário garantir possibilidades reais de participação. Algumas se envolvem pela fala, enquanto outras observam, imitam, aproximam objetos ou necessitam de mais tempo. Reconhecer essas diferenças exige flexibilização, acessibilidade, apoios adequados e uma mediação que não imponha um único padrão de comunicação ou comportamento.

A análise permitiu responder ao problema de investigação ao demonstrar que as políticas públicas e as produções acadêmicas reconhecem o brincar como direito, linguagem, experiência cultural e eixo estruturante das práticas da Educação Infantil. Ao mesmo tempo, apontam que sua efetivação depende da articulação entre formação profissional, compromisso institucional, condições de trabalho e políticas capazes de assegurar ambientes seguros, inclusivos e adequados às particularidades das infâncias.

O quinto objetivo específico foi alcançado com a elaboração da oficina pedagógica **“Brincar é direito: da compreensão dos documentos orientadores à organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil”**. A proposta reuniu

fundamentos teóricos, estudo da legislação, análise de situações cotidianas, exploração de materiais, reflexão sobre a mediação, reorganização dos ambientes e construção de um plano de ação pelos participantes.

A oficina foi organizada como uma contribuição formativa resultante da análise bibliográfica e documental. Sua finalidade não consistiu em oferecer receitas ou uma lista fechada de brincadeiras, mas criar possibilidades para que os professores compreendam os fundamentos de suas escolhas e relacionem o direito de brincar ao planejamento cotidiano. Como não houve aplicação durante a pesquisa, não foram atribuídos resultados práticos, mudanças de comportamento ou avaliações dos participantes.

Essa delimitação também corresponde a uma das limitações do estudo. Por não ter envolvido pesquisa de campo, não foi possível conhecer diretamente as percepções de professores, gestores, crianças ou famílias, nem observar como as instituições organizam concretamente as experiências lúdicas. As conclusões foram construídas a partir das produções acadêmicas e dos documentos que constituíram o corpus, mantendo-se dentro dos limites definidos pelo percurso metodológico.

Recomenda-se que pesquisas futuras realizem estudos de campo em instituições de Educação Infantil, permitindo observar como as orientações legais são incorporadas às rotinas. Entrevistas com professores, coordenadores e gestores poderão revelar dificuldades formativas e institucionais que não aparecem integralmente nos documentos. A escuta das famílias também poderá contribuir para compreender expectativas relacionadas à aprendizagem e à valorização das atividades lúdicas.

Sugere-se, ainda, que futuras investigações considerem a participação das próprias crianças. Suas falas, gestos, desenhos, escolhas e brincadeiras podem oferecer elementos importantes para avaliar se o direito está sendo efetivamente vivido. A escuta infantil precisa respeitar as particularidades etárias e as diferentes formas de expressão, evitando procedimentos que reduzam a participação à resposta verbal.

Recomenda-se que a oficina pedagógica elaborada seja aplicada e acompanhada em estudos posteriores. Sua utilização poderá incluir avaliação diagnóstica, registros dos encontros, observação das mudanças realizadas nos ambientes e análise das práticas após a formação. Esse acompanhamento permitirá

verificar a pertinência das etapas propostas, identificar ajustes necessários e compreender quais condições favorecem a continuidade das mudanças.

Às redes de ensino, recomenda-se a criação de programas permanentes de formação continuada que articulem estudo, prática, acompanhamento e reflexão coletiva. A formação não deve ocorrer somente em encontros pontuais, mas integrar o calendário institucional, com tempo destinado à análise dos registros, ao planejamento e à troca de experiências entre os profissionais.

Às equipes gestoras, recomenda-se revisar os horários, a distribuição dos ambientes, o acesso aos materiais e a utilização dos espaços externos. A garantia do brincar precisa estar expressa no projeto pedagógico e ser percebida nas decisões concretas da instituição. Também se recomenda promover o diálogo com as famílias, apresentando registros que tornem visíveis os conhecimentos construídos nas experiências lúdicas.

Ao poder público, recomenda-se assegurar infraestrutura adequada, áreas externas seguras, materiais diversificados, acessibilidade, número suficiente de profissionais e condições dignas de trabalho. Não se mostra coerente exigir práticas inovadoras quando as instituições enfrentam sobrecarga, falta de recursos ou ausência de tempo para planejamento e formação.

Por fim, conclui-se que defender o brincar significa defender uma infância vivida com dignidade, liberdade, criatividade e participação. A criança não brinca apenas para aprender algo que o adulto definiu previamente; brinca porque essa é uma de suas formas mais legítimas de existir, relacionar-se e compreender o mundo. Garantir esse direito exige compromisso coletivo e a disposição de reorganizar práticas que, mesmo naturalizadas, podem limitar a experiência infantil.

A pesquisa reafirma que a valorização do brincar não diminui a seriedade do trabalho pedagógico. Ao contrário, exige profissionais preparados, planejamento sensível, ambientes acolhedores e uma presença adulta capaz de observar, proteger e ampliar possibilidades. Quando essas condições se aproximam, a Educação Infantil torna-se um espaço em que cada criança pode brincar, aprender, criar, conviver e viver plenamente o tempo de sua infância.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


ANJOS, Cleriston Izidro dos; ARAUJO, Luciana Aparecida de; SANTOS, Solange Estanislau dos. Análise da produção acadêmica (2016-2022) sobre documentação pedagógica na Educação Infantil e a visibilidade das culturas infantis. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 25, n. 48, p. 523-547, jul./dez. 2023. DOI: 10.5007/1980-4512.2023.e94499.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Júlia Neves; MARINHEIRO, Maria Eduarda Pasculli; BROCCHI, Beatriz Servilha. Relação entre a brincadeira e o desenvolvimento da linguagem de crianças de 18 a 47 meses de idade. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 27, n. 5, e8724, 2025. DOI: 10.1590/1982-0216/20252758724.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BECKER, Fernanda Lucas; WIEBUSCH, Andressa. O jogo heurístico na Educação Infantil: um relato de experiência com crianças de uma escola municipal. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 24, n. 46, p. 1498-1517, jul./dez. 2022. DOI: 10.5007/1980-4512.2022.e86789.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 9 mar. 2016.

BRASIL. **Lei nº 14.826, de 20 de março de 2024**. Institui a parentalidade positiva e o direito ao brincar como estratégias intersetoriais de prevenção à violência contra crianças. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 21 mar. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/MEC, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil: atualização 2024**. Brasília, DF: MEC, 2024.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.
DIAS, Isabel Simões. A matemática no brincar heurístico: uma pesquisa em creche. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 26, n. 49, p. 303-320, jan./jun. 2024. DOI: 10.5007/1980-4512.2024.e94062.

FALCO, Mariane. O papel dos adultos e a participação de todas as crianças em contextos de Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 24, n. esp., e83099, 2022. DOI: 10.5007/1518-2924.2022.e83099.

FARIAS, Cristiane dos Santos; MAGALHÃES, Cassiana; XAVIER, Giovana Monteiro. A “gangorra” das orientações oficiais para a Educação Infantil no período pandêmico no Brasil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 24, n. 45, p. 217-237, jan./jun. 2022. DOI: 10.5007/1518-2924.2022.e83451.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Edição especial. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Bárbara Morais Santiago; GAUDENZI, Paula. Brincadeiras-espetáculo: modos de brincar compartilhados no YouTube. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 34, e34043, 2024. DOI: 10.1590/S0103-7331202434043pt.

GARCIA, Roseli Gonçalves Ribeiro Martins; ICHIAMA, Gillian Taveira Moraes; CAMARGO, Andréia Regina de Oliveira. Mini-histórias: narrativas poéticas do cotidiano de bebês e crianças pequenas na escola da infância. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 25, n. 48, p. 1057-1077, jul./dez. 2023. DOI: 10.5007/1980-4512.2023.e94439.

Religious Postsecondary Institution
2125 Biscayne Blvd, Ste 204 #26392 • Miami, Florida 33137 • USA
Entity ID:M26000008263 • Tel.: +1 352 729 3591
Accredited by DCHE — Accreditation No. 70481103

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. Barueri: Atlas, 2022.

GUIMARÃES, Onileda de Souza Matta; SIMIANO, Luciane Pandini; CHARCZUK, Simone Bicca. A documentação pedagógica em uma experiência formativa na Educação Infantil: marcas de um percurso de encontro com o outro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 1, p. 169-186, jan./abr. 2021.

HORN, Maria da Graça Souza; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos**. Porto Alegre: Penso, 2022.

ICHIBA, Rafaela Bruno; BONZANINI, Taitiany Kárita. Aprendendo vermicompostagem: o uso de jogos digitais na Educação Infantil. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 28, e22031, 2022. DOI: 10.1590/1516-731320220031.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MARQUES, Eliana Sousa Alencar; MARTINS, Maria de Nazareth Fernandes. Didática na Educação Infantil: mediação para humanização de crianças. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 105, e5781, 2024. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.105.5781.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Com a colaboração de Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.
OECD. **Starting Strong VI: supporting meaningful interactions in early childhood education and care**. Paris: OECD Publishing, 2021. DOI: 10.1787/f47a06ae-en.

OLIVEIRA, Lindsey Machado de; DUDA, Milzalicia Aoki; BERSCH, Ângela Adriane Schmidt. A emergência do adulto brincante na formação continuada com professoras da Educação Infantil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 106, e6439, 2025. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.106.6439.

PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; FRISON, Marli Dallagnol. As atividades do brincar e do ensinar em crianças com TEA na Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, e290105, 2024. DOI: 10.1590/S1413-24782024290105.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SANTOS, Maisa Evangelista; LOPES, Aldaci Santos; CONCEIÇÃO, Ana Paula Silva da. O papel da mediação e da formação docente nos processos de ler, escrever e brincar na Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 27, p. 1-27, 2025. DOI: 10.5007/1980-4512.2025.e99564.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2017.
SOUSA, Luíza Ferreira de; GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Papel das docentes nas brincadeiras com bebês e crianças pequenas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 50, e144167, 2025.

UNESCO. **Right from the start: build inclusive societies through inclusive early childhood education**. Paris: UNESCO, 2021.
UNESCO; UNICEF. **Global report on early childhood care and education: the right to a strong foundation**. Paris: UNESCO, 2024. DOI: 10.54675/FWQA21135.

UNITED NATIONS. **Convention on the Rights of the Child**. New York: United Nations, 1989.

UNITED NATIONS. Committee on the Rights of the Child. **General comment No. 17 (2013) on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts (art. 31)**. Geneva: United Nations, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski**. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.