



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



Anais, Volume XVII, n. 1, set. 2023
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

Eixo 1

Políticas Públicas para a Educação Básica, Diversidade Étnico-racial e Legislação Educacional

Brincar na Educação Infantil: Contradições entre a Legislação Brasileira e o Cotidiano das Escolas

Play in the Early Childhood Education: Contradictions between Brazilian Legislation and the Everyday Work in Schools

Silvia Cinelli Quaranta

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2022.16.01.10>

Recebido em: 01/07/2022

Aprovado em: 26/08/2022

Editores responsáveis:

Veleida Anahi Capua da Silva Charlot e Bernard Charlot



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



Brincar na Educação Infantil: Contradições entre a Legislação Brasileira e o Cotidiano das Escolas

*Play in the Early Childhood Education: Contradictions between Brazilian Legislation and the
Everyday Work in Schools*

RESUMO

O presente artigo tem por finalidade buscar respostas à seguinte questão de pesquisa: quais as contradições entre a concepção de brincar, presente nos documentos que orientam as políticas públicas, e o cotidiano das escolas de Educação Infantil? O brincar tem fundamental importância para a criança pequena no seu desenvolvimento emocional e social. Tendo em vista essa importância no desenvolvimento da criança pequena, buscou-se compreender como os documentos oficiais que norteiam a educação pré-escolar, abordam as questões relativas ao brincar e quais as contradições entre as orientações dadas nesses documentos e a realidade do cotidiano escolar. A pesquisa de cunho bibliográfico, analisou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) v. 1, 2 e 3, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil v. 1 e 2, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2010 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir da perspectiva do brincar. A análise dos textos indicou que, nos documentos analisados, o brincar está presente como estratégia de aprendizagem, fonte de conhecimento e desenvolvimento das crianças, porém, observa-se um descompasso entre o que é orientado nos documentos e a realidade das escolas de Educação Infantil quando se fala em brincar.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincar. Legislação brasileira..

ABSTRACT



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



This article seek answers to the following research question: what are the contradictions between the play, which is provided for in the legislation that guide public policies, and the everyday life of Early Childhood Education schools? Play is import for children in their emotional and social development. In view of this importance, we sought to understand how the legislation that guides pre-school education addresses issues that are related to play and what contradictions are there between the guidelines provided by the legislation and the reality of everyday school life. This research, of bibliographic nature, has analyzed the National Curriculum Reference for Early Childhood Education (RCNEI) v. 1, 2 and 3, the National Parameters of Quality for Early Childhood Education v. 1 and 2, the 2010 National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI) and the National Common Core Curriculum (BNCC), starting from the perspective of play. The analysis of the documents indicated that playing is present as a learning strategy, as a source of knowledge and of development of children. On the other hand, it can be observed that there is a contradiction between the directions provided in the documents and the reality of Early Childhood Education schools concerning play.

Keywords: Early Childhood Education. Play. Brazilian legislation..

INTRODUÇÃO

A percepção de que quando criança brinca, com alegria, descontração, liberdade, relaxamento, possibilidade de uma risada fútil, momento de um pensamento não sério, onde não está se fazendo nada importante, apenas se divertindo não é recente, Aristóteles e Santo Tomás de Aquino, viam o “brincar”, como uma atividade oposta ao “trabalhar”, como algo não sério, uma atividade infantil ligada a oposição as tarefas sérias da vida (BRUGÈRE, 2002), percepção que segue até o século XXI, como observado por Casanova (2011) em sua pesquisa sobre a representação social do brincar com pais de crianças que frequentam a creche que acreditam que o brincar deveria dar lugar a “tarefas” para melhora da rotina. Mas, para a criança, a brincadeira

não representa o mesmo que o jogo e o divertimento para o adulto, uma forma de recreação, ocupação do tempo livre, um afastamento da realidade. Para a criança é algo exigente, que pode deixá-la compenetrada por um longo período realizando um “trabalho” extremamente cauteloso e importante. (NOGARO, FINK e PITON. 2017, p. 283)

O lúdico, o brincar e o jogo[i] são atividades que estão presentes em todas as culturas, ou até mesmo, antes delas (HUIZINGA, 2019). O lúdico é uma atividade que transcende a existência humana, pois está presente no humano de forma intrínseca, fazendo parte de sua essência.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



Apesar de muitos períodos da história pouco falarem das crianças, vestígios de como eram e como brincavam são encontrados em desenhos rupestres e achados arqueológicos de 30.000 anos, em vestígios de diversas culturas antigas como egípcios, gregos e atenienses (COSTA & FERRONATO, 2020), em quadros e esculturas que relatam a Idade Média, o Renascimento (ARIÉS, 1981) ou seja, sempre houve crianças e elas sempre brincaram.

Para a criança, brincar é algo sério, importante, uma atividade com regras e objetivos, que requer planejamento mental, concentração, organização, dotada de significado social, que possibilita a criança experiências que permitem o desenvolvimento de hipóteses que poderão se confirmar ou ser refutadas de acordo com as vivências e que resultarão em aprendizagens significativas.

Diante das diferentes percepções sobre o brincar entre os responsáveis e as crianças, como a legislação brasileira trata o brincar para as crianças de 0 a 5 anos que frequentam Educação Infantil e como ele acontece dentro das escolas que atendem a esse público?

[1] Nas línguas europeias, as palavras jogo, brincar, as são expressos pela mesma palavra, porém em nosso idioma os termos podem apresentar sentidos diversos (HUIZINGA, 2019) e lúdico, de acordo com o dicionário Michaelis (MICHAELIS, 2022) significa:

- 1 Relativo a jogos, brinquedos ou divertimentos.
- 2 Relativo a qualquer atividade que distrai ou diverte.
- 3 PEDAG: Relativo a brincadeiras e divertimentos, como instrumento educativo.

Por opção dos autores, neste texto, jogo, brincar e lúdico, serão utilizados como sinônimos.

DO CUIDAR DA CRIANÇA POBRE AO EDUCAR TODAS AS CRIANÇAS, UM CAMINHO CHEIO DE CONTRADIÇÕES

As ações de cuidado e educação referentes a Educação Infantil sempre apresentaram muitas contradições desde a sua origem.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



Durante os séculos XVI e XVII a única instituição de ensino era a Igreja, destinada exclusivamente aos homens. No século XVIII, na Europa, quando se iniciaram as ações formais de cuidar e educar as crianças pequenas, as crianças de classes mais ricas ficavam aos cuidados das mães e das amas e eram paparicadas, já aquelas cujas mães necessitavam trabalhar, ficavam nas ruas, atrapalhando os adultos, sujando e fazendo bagunça, o que fez com que algumas pessoas, por caridade, recolhessem-nas e as iniciassem aos cuidados e à educação. Assim, a origem dos Jardins de Infância (atual Educação Infantil) se dá pelo incômodo que as crianças causavam aos adultos e não por um olhar cuidadoso a elas.

No Brasil, a situação não foi muito diferente. Nem sempre houve esta preocupação de compreender as creches e pré-escolas

[...] como espaços educativos institucionais, com especificidade própria, sendo diferenciadas da família, da escola formal, da enfermaria pediátrica ou posto de saúde e do orfanato, tendo como objetivos direcionados ao desenvolvimento de atividades que envolvam aspectos da saúde, do cuidado e da educação [...] (CARVALHO, 2003, p. 29).

As creches, no Brasil, começam a surgir no século XIX, com características assistencialistas e, a partir do início do século XX, passaram a ser baseadas na concepção da “*assistência científica*”, que

[...] em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma *pedagogia da submissão*, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades. (KUHLMANN JR, 2000, p.8)

Quando foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública (MESP), em 1937, o atendimento nas creches públicas era voltado à provisão das necessidades e carências das crianças, inexistindo uma preocupação com sua educação e seu desenvolvimento (KRAMER, 1995; DORIGO; NASCIMENTO, 2007), enquanto nas escolas particulares, o atendimento voltava-se mais para a socialização e a criatividade das crianças pertencentes à camada economicamente privilegiada da sociedade (KRAMER, 1995), diferenciando os objetivos do atendimento à criança pobre daqueles destinados à criança cuja família possuía melhores condições financeiras.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



Com a consolidação da CLT na década de 1940, as empresas onde trabalhavam trinta ou mais mulheres tiveram de oferecer um espaço exclusivamente reservado às crianças, cujas mães fossem funcionárias, mas, o que se observou na prática, foi um descaso do poder público, que não fiscalizava as creches mantidas por empresas, dificultando, assim, a conciliação casa/trabalho por parte das mães profissionais (KULMANN JR., 2000; DORIGO; NASCIMENTO, 2007). Neste mesmo período, o cuidar foi a preocupação central do governo em relação a assistência à criança, defendendo que as mesmas deveriam estar sob o atendimento de setores médicos, sendo essas instituições vinculadas aos órgãos de serviço social e não à educação (KRAMER, 1995).

Questões referentes à educação da criança na fase pré-escolar não foram contempladas na LDB nº 4.024, de 1961, cujos artigos 23º e 24º tratam da criança na fase pré-escolar, mas se restringem a orientar apenas no que diz respeito aos locais que se destinam a receber crianças menores de sete anos e ao estímulo às empresas que empregam mães, para que organizassem e mantivessem instituições de educação pré-primária.

Nos anos 1970, motivados à luta pela concepção de que, fora do lar, estas mães teriam condições de superar carências sociais e culturais (PASCHOAL; MACHADO, 2009), ampliam-se os movimentos populares de reivindicação iniciados na década de 1960, exigindo atendimento aos filhos pequenos, cujas mães trabalhavam fora, o que resultaria na instituição da pré-escola para crianças de quatro a seis anos, a fim de auxiliar na superação da evasão e das repetências dos alunos desfavorecidos economicamente no primeiro grau (atual Ensino Fundamental I) (KUHLMANN JR., 2000; DORIGO; NASCIMENTO, 2007). Nesse período, “a luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla” (KUHLMANN JR., 2000, p.11) e a pré-escola tem projetada sobre si a preocupação social, com o intuito de evitar que a criança morresse de fome, vivesse na promiscuidade ou se tornasse um marginal.

Na Lei nº 5.692, de 1971, não há preocupação pedagógica para as crianças com idade inferior aos sete anos, ela se restringe, em seu artigo 19º, §2º, aos locais que deveriam recebê-las, os quais seriam as escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes, mas não há referência sobre quem seria responsável por sua viabilização.

Os Pareceres CFE nº 2.018, de 1974; nº 2.521, de 1975 e nº 1.038 de 1977, há opção por uma educação compensatória, na qual



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



[...] crianças de classes sociais dominadas (economicamente desfavorecidas, exploradas, marginalizadas, de baixa renda) são consideradas como “carentes”, “deficientes”, “inferiores” na medida em que não correspondem a um padrão estabelecido. Faltariam a estas crianças, “privadas culturalmente”, determinados atributos, atitudes ou conteúdos que deveriam ser inculcados. A fim de suprir as deficiências de saúde e nutrição, as escolares ou as do meio sociocultural em que vivem as crianças, são propostos programas de educação pré-escolar de cunho compensatório (KRAMER, 1995, p. 25).

O que faz com que o olhar para a pré-escola fosse apenas o de uma preparação para as séries seguintes. Esse pensamento se estenderá na legislação até 1996, com a promulgação da LDB nº 9.394.

Durante os anos de 1980, o Ministério da Educação começa a se preocupar com as crianças de zero a seis anos, trazendo avanços significativos na educação pré-escolar, com a mudança do foco da necessidade da família para um direito da criança. Isso aconteceu devido aos movimentos de luta pelas creches, juntamente com os funcionários que nelas trabalhavam que passaram a defender o caráter educacional do segmento, a visão positiva da presença de pedagogos, em oposição à visão assistencialista (KUHLMANN JR., 2000).

A Constituição de 1988, pela primeira vez, define como dever do Estado o direito da criança de zero a seis anos de idade ao atendimento em creches e pré-escolas.

Os anos 1990 são marcados por grandes avanços, como a ênfase na inseparabilidade entre os conceitos de cuidado e educação da criança e novas leis passaram a garantir a proteção da criança como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, e o acesso à educação com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 1996, pela qual a Educação Infantil é definida como a primeira etapa da Educação Básica (art. 21º), devendo a União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em colaboração, estabelecer “competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996).

A promulgação da LDB nº 9.394 significou uma mudança no considerar o segmento, antes integrante da área de assistência social, como parte da área da educação, passando a Educação Infantil a ser parte dos sistemas municipais de ensino, com a integração da rede privada, das instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas, que atendiam crianças de zero a seis anos.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



A Lei, em seu artigo 29º, passou a considerar as creches e pré-escolas como instituições educativas e definiu as finalidades da Educação Infantil, como alicerces ao “desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, o que não havia ocorrido nas outras leis, resultando em grandes e profundos avanços nas questões relacionadas à Educação Infantil, que passa a ter critérios de avaliação para o segmento por meio de acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem objetivo de promoção para o Ensino Fundamental.

Entretanto, a LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996) deixou de fora as questões relacionadas ao financiamento da Educação Infantil, só evidenciado em 2007, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), mas com destinação de verba menor do que o investido às crianças do Ensino Fundamental.

Outro ponto a ser observado é que a Lei ainda não assegurava que todas as crianças tivessem vaga garantida nas escolas. Esse quadro começou a se modificar em 2009, com a Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009), que tornou obrigatória a educação da criança a partir dos quatro anos de idade e da Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013), a partir da qual, essas crianças passam a ter garantido e compulsório o seu ingresso na escola.

A obrigatoriedade de frequentar a escola se aplica para crianças a partir de uma faixa etária cada vez mais precoce. Na década de 1990, a idade exigida para o ingresso era de sete anos. Com a Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006) e com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, a idade compulsória passou para os seis anos. Em 2016, a obrigatoriedade vai se aplicar às crianças a partir dos quatro anos de idade. Há necessidade de se observar cuidadosamente esta antecipação, ela é para o bem da criança ou para atender as necessidades de alfabetização cada vez mais precoce?

Atualmente, não apenas as mães de baixa renda matriculam seus filhos na Educação Infantil, mas também “[...] a mulher de classe média, professora, médica, engenheira, economista, etc., procura trabalho como fonte de renda ou motivo de afirmação pessoal, que os novos valores da sociedade tornaram importantes” (RIZZO, 2000, p.43). Esse novo perfil social das crianças frequentadoras da creche pública, trouxe novas exigências antes só encontradas nos jardins de infância e pré-escolas das classes mais favorecidas economicamente, como cuidados psicopedagógicos, refletindo a ideia de necessidade de um espaço de socialização e aprendizado da criança desde o seu nascimento e o abandono da ideia de assistencialismo e cuidado.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



O ingresso da Educação Infantil na Educação Básica é visto por Kramer, Nunes e Corsino (2011), como uma tendência internacional, uma forma de rever os conceitos da Educação Infantil, porém, também, como um motivo de atenção, para que não provoque o retorno dos antigos conceitos, ligados à mecanização das atividades, no qual a educação é associada à instrução, treinamento e preparação para uma atuação futura.

Kuhlmann Jr. em 2000, já sinalizava a preocupação com o pouco tempo para brincadeiras, com o permanecer a maior parte do período dentro da sala de aula e a antecipação de atividades que deveriam ser aplicadas em séries futuras. Fato sinalizado novamente por Kramer, Nunes e Corsino (2011), indicando que nada parece ter mudado.

A inquietação com a instrução e treinamento não é um tema recente. Jogos, brincadeiras e atividades expressivas, como formas de desenvolvimento e aprendizagem das crianças já eram valorizadas por Anísio Teixeira em 1933, Lourenço Filho em 1959 e Mario de Andrade.

Mas, como, diante desta tendência a mecanização e a antecipação dos conteúdos, o brincar, visto como a principal atividade da infância, parte fundamental para aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena aparece nos documentos oficiais que norteiam as políticas voltadas à Educação Infantil a partir da LDB nº 9394/96 e quais as contradições entre o que dizem essas legislações e o que acontece nas escolas de Educação Infantil?

Para tentar responder à questão, foram analisados os seguintes documentos:

Quadro 1: Documentos oficiais analisados para a elaboração do artigo:

Documento	Ano de publicação
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) v. 1, 2 e 3	1998
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil v. 1 e 2	2006
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)	2010
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	2017



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



Fonte: Os autores.

O BRINCAR E AS CONTRADIÇÕES ENTRE OS DOCUMENTOS OFICIAIS E O COTIDIANO DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

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

(Kramer, 1995, p. 19)

Conforme explicitado por Kramer, fica claro que a pré-escola foi culturalmente utilizada como uma preparação para o antigo ensino primário (atual Ensino Fundamental I).

Outro fator a ser observado é como, na perspectiva de uma sociedade capitalista, onde se busca a produtividade, o brincar pode ser visto como algo importante, uma vez que sua principal característica para o futuro adulto é a curiosidade epistêmica (FREIRE, 1996), algo desnecessário para um sistema que preconiza a mecanização e a ausência de criticidade de seus integrantes.

O brincar, nesse contexto, acaba sendo percebido como uma atividade menor, sem importância, visto como algo desnecessário. Este pensamento se inicia desde a Educação Infantil, como mostra Nicolieto et al. (2019, p.356), ao dizer que “há uma naturalização em nossa sociedade da compreensão de brincar como prática não séria, meramente divertida e ociosa”, reforçando a visão adultocêntrica de infância.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



Contribuem para este cenário as pressões para a alfabetização que fazem com que as expressões e os anseios das crianças passem despercebidos ou, ainda pior, sejam conscientemente ignorados. Kramer, Nunes e Antunes (2011, p.78) observam, em pesquisa com professores polivalentes, que “os limites impostos pelos adultos cerceavam as interações, limitando as brincadeiras e restringindo as ações”.

Apesar da desvalorização do brincar por uma parte da sociedade, ele está presente nos documentos oficiais que tratam da Educação Infantil brasileira. Mas quais contradições estão presentes entre o brincar proposto oficialmente e o cotidiano das pré-escolas?

Para tentar responder à questão, a pesquisa de cunho bibliográfico, procurou fazer um levantamento de qual o olhar dado ao brincar nos documentos oficiais, que servem de base para a orientação dos currículos e propostas pedagógicas dos municípios e das instituições de Educação Infantil brasileiras e pesquisas sobre a percepção do brincar nas escolas de crianças de 4 e 5 anos de idade que frequentam a pré-escola. No levantamento de dados foram analisados 4 documentos referenciais da Educação Infantil (RCNEI, Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - Volume 1 e 2, DCNEI e BNCC), elaborados a partir da LDB nº 9394 de 1996, que norteiam, até hoje, as políticas educacionais para o segmento e autores que embasam as questões relacionadas a esses eles.

1. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)*

Publicado em 1998, foi elaborado para ser um guia de orientação “[...] é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades” (BRASIL, 1998, p. 14). A proposta efetiva-se em duas áreas de conhecimento, Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo, divididos em 3 volumes.

No primeiro volume (Introdução), o brincar é apresentado, logo no início, como um dos princípios que embasa o documento, com sendo “o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil” (BRASIL, 1998, p.13), e um dos objetivos da Educação Infantil (id, p.63). No documento há um tópico sobre o brincar, onde se discute o que é a brincadeira, suas características, cuidados, o que deve ser observado, as contribuições do brincar, suas categorias de experiência, agrupadas em três modalidades (brincar de faz de conta, brincar com materiais de construção e brincar com regras), orienta como deve ser a intervenção baseada na observação por parte do professor. Fala ainda sobre a necessidade de espaços, dos brinquedos e materiais que devem dar suporte ao brincar.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



O segundo volume (Formação pessoal e social), trata de processos que favoreçam o desenvolvimento da Identidade e autonomia das crianças. Nele o brincar é contextualizado na modalidade do faz de conta; como um dos objetivos que devem ser aprofundados e ampliados para as crianças de quatro a seis anos; a necessidade da organização, por parte do adulto, dos espaços para o brincar; o uso do brincar para desenvolver conceitos de imagem e organização; a presença da dança nas brincadeiras.

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

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

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

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

No eixo Música, o brincar e a brincadeira estão presentes quando se fala em brincar de roda, de dançar e cantar; realizar brincadeiras rítmicas. Brincar com instrumentos musicais, com o som, inventando canções. Nos objetivos, o “brincar com a música” (Brasil, 1998c, p. 55) é explorado de forma aprofundada e ampliada da utilizada para crianças de zero a três anos; é destacada a forte ligação da música com o brincar na educação Infantil e sua importância.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



Há sugestões e exemplos de possibilidades de exploração da música por meio do brincar no documento.

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

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

Natureza e Sociedade voltam a falar sobre a importância do brincar de faz-de-conta e sobre o que ele pode desenvolver na criança.

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

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

Apesar do RCNEI ser um documento norteador, o que se tem constatado é sua apropriação como um manual “[...] que deve ser seguido à risca, desconsiderando-se totalmente a riqueza oriunda da experiência, da alteridade e da cultura regional” (CARVALHO, 2003, p.79), deixando-se de lado características importantes para a infância como “afetividade, a subjetividade, a magia, a ludicidade, a poesia e a expressividade” (id. p. 82) dispostas no documento.

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



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



No ano de 2006, é publicado o documento em seus dois volumes. Elaborado para cumprir uma determinação legal do Plano Nacional de Educação (PNE), tem por objetivo “estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006, p.8).

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

O segundo volume mostra as competências dos sistemas de ensino, a caracterização das instituições e apresenta os parâmetros de qualidade esperados para os sistemas de ensino e instituições que atendem a Educação Infantil. Orienta os professores e demais profissionais a valorizarem as brincadeiras, a alternarem brincadeiras de livre escolha com as propostas, e que intervenham para que as crianças tenham opções de atividades e brincadeiras que correspondam aos interesses e necessidades da faixa etária (BRASIL, 2006a). Há também, uma orientação na proposta pedagógica em termos estéticos que fala da formação da criança para o exercício da ludicidade.

3. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)*

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

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



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



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

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

4. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*

Proposta em 2017, como um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p.5, grifos do autor), que servirá de referência para a organização dos currículos de todos os sistemas de ensino de todo o país. Aponta a brincadeira e as interações como os eixos estruturantes da Educação Infantil e coloca o brincar, cotidianamente, como um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, além dos benefícios que o brincar e a brincadeira podem trazer para a criança.

No campo de experiência “corpo, gesto e movimento”, o brincar recebe um destaque especial por ser um eixo que trabalha com as relações corporais.

Apesar de ser um documento marcado por ideias neoliberais e com armadilhas que podem fazer com que a Educação Infantil volte a ser uma preparação para o Ensino Fundamental (NOGUEIRA, 2021), no que se refere ao brincar, o documento atribui a brincadeira um papel importante para o tema, seguindo o que é orientado nas DCNEI (FORTUNA, 2019; COELHO et al., 2021).

A REALIDADE DO BRINCAR NO COTIDIANO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar, apresentado em todos os documentos oficiais, sugere um olhar atento dos professores para essa atividade da criança e coloca em destaque a importância da brincadeira “que traz em seu bojo características de aleatoriedade e indeterminação” (WAJSKOP, 2012, p. 117) fundamentais para o desenvolvimento infantil, porém, as pesquisas mostram (KISHIMOTO, 2001; SANTOS e SANTOS, 2015; SOUZA, 2017) que o brincar não ocorre dentro das escolas de Educação Infantil, o que demonstra uma contradição entre o sugerido pelos documentos oficiais e a realidade escolar.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



Outras contradições entre o que é proposto e a realidade é o posicionamento do professor diante do brincar das crianças, agindo como “fiscal da desordem, pedindo silêncio e organização” (WAJSKOP, 2012, p.65), ou em ações que demonstram sua “dificuldade em lidar com os conhecimentos trazidos pelas crianças através das brincadeiras” (Id, p. 67); a preocupação com a antecipação de conteúdos para o 1º ano do Ensino Fundamental (WAJSKOP, 2012; FORTUNA, 2018); a utilização da brincadeira como recurso didático (WAJSKOP, 2012, FORTUNA, 2018), a falta de percepção dos professores do brincar como prática pedagógica (QUARANTA, 2015; FORTUNA, 2018; QUARANTA e FRANCO, 2021); carência de estudos sobre o tema nos cursos de formação de professores (RAMOS, 2000).

A falta de planejamento (NUNES, ALVES, COELHO, 2016) para o brincar também é outro fator que prejudica o desenvolvimento de propostas sérias que levem em consideração a importância do momento. O brincar, quando acontece, muitas vezes, é visto como um momento *laissez-faire*, quando as crianças são deixadas completamente livres, sem nenhuma intencionalidade pedagógica ou preparação de ambiente, materiais e brinquedos adequados e interessantes que estimulem a criatividade, a socialização e a interação das crianças com seus pares e com o professor.

A observação de como a criança brinca (sozinha, em grupo), como se relaciona com os colegas, com os brinquedos e com as situações que ocorrem durante a brincadeira é importante para conhecer o aluno, perceber suas dificuldades e possibilidades que, muitas vezes, se expressam durante as brincadeiras, quando a imaginação e o jogo simbólico estão presentes, trazendo informações importantes aos professores sobre as vivências sociais e emocionais da criança que poderão ser utilizadas para o planejamento.

As salas de aula das escolas de Educação Infantil são outro ponto a ser observado na realidade escolar da pré-escola, uma vez que elas não são organizadas/pensadas para que a criança brinque. A disposição e o formato das carteiras e cadeiras, muitas vezes, não permitem espaços para o brincar dentro da sala de aula e isso é um problema antigo, apontado por Dewey no início do século passado. Ao procurar um equipamento mais adequado para sua concepção de escola, foi informado por um negociante que não possuía o produto que ele desejava, pois “O senhor deseja algo em que a criança possa trabalhar: estas aqui são todas para ouvir” (DEWEY, 1961, p.50, apud AMARAL, 2002, p.107).

E, se dentro das salas não há espaço para o brincar, fora dela, os parques e pátios também são limitados em muitas escolas (QUARANTA, 2015; WAJSKOP, 2012), onde os pequenos espaços existentes, muitas vezes são divididos com refeitórios e restritos a corredores, onde o barulho das crianças brincando atrapalha o desenvolvimento das atividades em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



Ao analisarmos os dados apresentados na pesquisa sobre o brincar nos RCNEI, nos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil, nas DCNEI e na BNCC, observamos avanços na legislação brasileira em relação ao tema, que se apresenta nos documentos como forma de expressão e desenvolvimento de potencialidades da criança, respeitando suas características.

O brincar recebe destaque, em todos os documentos, indicado como uma importante estratégia de trabalho do professor junto as crianças que frequentam a pré-escola, sendo apontado como um dos direitos da criança.

O mesmo deveria ocorrer na escola, onde a brincadeira, parte integrante da infância, necessita ser considerada um momento importante dentro do ambiente escolar e planejada com atenção e cuidado.

Porém, quando olhamos para a realidade das escolas de Educação Infantil, observamos um descompasso entre o que é sugerido nos documentos referenciais e o cotidiano escolar, o que nos indica que a possibilidade da ausência do brincar observada nas escolas está relacionada a uma série de fatores que vão da falta de tempo ocasionado pela rotina escolar, de planejamento, de espaços, até a escassez de conhecimento e formação a respeito das especificidades do brincar e sua importância para a criança.

É necessário que o brincar, visto como principal atividade da infância, parte fundamental para aprendizagem e desenvolvimento, que esteja presente nas escolas de Educação Infantil, uma vez que, seria a partir da brincadeira, que as crianças “poderiam compreender a razão de ser das próprias coisas” (FREIRE, 1982, p. 47), iniciando um processo de captação de fatos, objetos e realidade que a levem para além da mera constatação, saindo da curiosidade ingênua para uma consciência que lhe instiga ao interesse, o desejo e a capacidade de querer saber mais, desenvolvendo na criança a curiosidade epistemológica, que na sala de aula é dialógica, provoca a criticidade, a imaginação, causa incertezas, faz com que professores e alunos, em um exercício coletivo, queiram ir além.

O brincar é uma das ferramentas que possibilita o desenvolvimento da curiosidade epistemológica, tem como uma de suas heranças para a vida adulta a criatividade, é um dos motores que motivam e estimulam alunos e professores a se desenvolverem criticamente no processo ensino-aprendizagem, porém, em uma sociedade capitalista, que busca a produtividade e não a curiosidade, o brincar não pode ser visto como algo importante e, portanto, torna-se desnecessário.

Por estes motivos, é fundamental que o brincar saia da legislação e venha para a escola, mas para tal é necessário não apenas formar o professor, mas dar a ele espaços e condições para que possa planejar o brincar dentro do espaço escolar.

REFERÊNCIAS



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



AMARAL, M. N. de C. P. Dewey: jogo e filosofia da experiência democrática. IN: KISHIMOTO, T. M. (org.) **O brincar e suas teorias**. p. 79-110. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2ed. LTC- Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., Rio de Janeiro, 1981.

BRASIL, MEC, **Lei N° 12.796 de 04 de abril de 2013, Altera a Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Brasília, 2013. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em 21 out. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Secretária de Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em 27 out. 2021

BRASIL. **Lei 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências**. Brasília, 1971. Disponível em <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>>. Acesso em 27 out. 2021.

BRASIL. **Lei n° 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade**. Brasília, 2006b. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em 21 out. 2021.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em 26 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional

. Brasília, 1961. Disponível em

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204024.pdf>. Acesso em 26 out. 2021.

Brasil. MEC. **Base Nacional Comum Curricula**

r. Brasília, 2017. Disponível em <

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em 27 out.2021.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**

— v. 1, Brasília, 2006. Disponível em

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em 27 out. 2021.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**

— v. 2, Brasília, 2006a. Disponível em

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>>. Acesso em 27 out. 2021.

BRASIL. MEC. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**

/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1998. 1 v.

Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em 27 out. 2021



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



BRASIL. MEC. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1998a. 2 v. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em 27 out. 2021.

BRASIL. MEC. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1998b. 3 v. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em 27 out. 2021

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI**. Brasília, 2009a. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em 27 out. 2021.

BROUGÈRE, G. A Criança e a Cultura Lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

CARVALHO, E. M. G. de. **Educação infantil: percursos, percalços, dilemas e perspectivas**. Ilhéus, BA: Editora da UECS, 2003.

CASANOVA, L. V. **O que as crianças pequenas fazem na creche?** As famílias respondem. Dissertação (Mestrado). Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALE), Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, Itajaí, 2011. Disponível em: <<http://siaibib01.univali.br/pdf/Leticia%20Veiga%20Casanova.pdf>>. Acesso em 10 jun. 2022.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



COELHO, V. A. C. et al. O Brincar e se movimentar na Educação Infantil. Reflexões sobre a legislação, os documentos oficiais e a prática pedagógica na escola. **Revista Humanidades e Inovações**, v.8, n.32, p. 155-170, abr. 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/2372-Texto%20do%20artigo-16627-1-10-20210414%20(2).pdf>. Acesso em 27 out.2021.

COSTA, A. V. L. C., FERRONATO, C. de J.. A infância e o brincar de ontem e de hoje: Uma perspectiva multidisciplinar. **Revista Educação UFSM**, 42. 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/39447/pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2022.

DORIGO, H. M. G., NASCIMENTO, M. I. M. do. A concepção histórica sobre as crianças pequenas: subsídios para pensar o futuro. **Educere et Educere – Revista da Educação** . v. 2, nº 3 jan./jun. 2007 p. 15-32. Disponível em <http://www.erevistas.csic.es/ficha_articulo.php?url=oai:ojs.e-revista.unioeste.br:article/652&oai_iden=oai_revista993>. Acesso em 26 out. 2021.

FORTUNA, T. M. A brincadeira na educação infantil em tempos de BNCC. Desafios da Educação / Pátio – Revista Pedagógica. 25 de julho de 2019.

Disponível em:

<<https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/brincadeira-educacao-infantil-bncc/>>. Acesso em: 15 ago. 2021.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



FORTUNA, T. M. Brincar é aprender. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org). Jogos e ensino de história. Porto Alegre: Evangraf, 2013, p. 47-71.

Disponível em:

<<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1>

Acesso em 05 nov. 2021.

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

FREIRE, P. **Sobre a Educação**: Diálogos / Paulo Freire e Sérgio Guimarães. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

HUIZINGA, Johan. (2019). **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução João Paulo Monteiro. 9 ed. rev. e atual. São Paulo: Perspectiva.2019. 285 p.

KISHIMOTO. T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.27. n.2., p.229-245, jul./dez. 2001. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/ep/a/F8tRTphWbLFSWKhmJpNnZkt/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em:
27 out. 2021.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras nas creches e pré-escolas. IN: **Brinquedos e Brincadeiras na Creche e na Pré-Escola**. Salto para o futuro / TV Escola MEC. Ano XXIII - Boletim 12 - JUNHO 2013. P. 9-26. Disponível em: <https://alex.pro.br/brincad_creche.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a05>>. Acesso em 15 ago. 2021.

KUHLMANN JR, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação** . São Paulo: n.14. Mai/Jun/Jul/Ago 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>>. Acesso em 15 ago. 2021.

NICOLIELO, M. E et al. Brincar como prática social da pequena infância em contexto de Educação Infantil: aprender para a vida. **Revista Educação Unisinos** , v. 23, n. 2, p. 352- 366, 2019. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2019.232.10>>. Acesso em: 24 out. 2020.

NOGARO, A., FINK, A. T. e PITON, M. R. G. Brincar: reflexões a partir da neurociência para a consolidação da prática lúdica na educação infantil. **Revista HISTEDBR On-line** , Campinas, nº 66, p. 278-294, dez. 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/312658137_Brincar_reflexoes_a_partir_da_neurociencia_para_a_consolidacao_da_pratica_ludica_na_educacao_infantil>. Acesso em 21 fev. 2022.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



NOGUEIRA, S. do N. **Escuta pedagógica**: uma possibilidade formativa de ressignificação da prática docente na Educação Infantil. 2021. 281 f. Doutorado em Educação. Universidade Católica de Santos, UNISANTOS, Santos, 2021.

NUNES, J. L., ALVES, K. D., COELHO, F. de O. O Lugar da Brincadeira no Cotidiano das Crianças da Educação Infantil. 2016 Disponível em: < https://www.univale.br/wp-content/uploads/2019/09/PEDAGOGIA-2016_1-O-LUGAR-DA-BRINCADEIRA-NO-COTIDIANO-DAS-CRIAN%C3%87AS-DA-EDUCA%C3%87O-INFANTIL.-KAMILA-DAVID-ALVES-JORD%C3%82NIA-LOPES-NUNES.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124>>. Acesso em: 27 out. 2021.

QUARANTA, S. C. **Professores de educação física na educação infantil**: dificuldades, dilemas e possibilidades. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos, UNISANTOS, Santos, 2015. 282 f. Disponível em: <<https://tede.unisantos.br/bitstream/tede/1641/2/Silvia%20Cinelli%20Quaranta.pdf>>. Acesso em 01 nov. 2021.

QUARANTA, S. C., FRANCO, M. A. do R. A dificuldade de percepção do brincar como prática pedagógica dos professores de educação física nas aulas de educação física na educação infantil. In: **IX Encontro Nacional e II Encontro Internacional de Educação e Ludicidade. IX ENELUD e II EINELUD**, Salvador (BA), 2021. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1vfTehRIY7M_iAhDVheiximjWz171A0d/view>. Acesso em: 25 fev. 2022.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



RAMOS, R. L. Um estudo sobre o brincar infantil na formação de professores de crianças de 0 a 6 anos. In: **23ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED**. 2000, Caxambu (MG). Disponível em: <<https://www.anped.org.br/biblioteca/item/um-estudo-sobre-o-brincar-infantil-na-formacao-de-professores-de-criancas-de-0-6>>. Acesso em 05 nov. 2021.

RIZZO, G. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

SOUZA, T. O. de. **O Espaço da brincadeira nos contextos pré-escolar e escolar de crianças de quatro a seis anos, no Brasil e em Portugal**.

Doutorado em Psicologia. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Assis, 2017.

Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/152582/souza_to_do_assis_int.pdf.pdf?sequence=5&isAllowed>

Acesso em: 20 out. 2021.

SANTOS, L. C. dos, SANTOS, C. N. dos. **O brincar e o aprender na educação infantil**. GT1 – Educação de Crianças, Jovens e Adultos. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Us er/Downloads/1229-5438-1-PB.pdf>. Acesso em 24 jun. 2021.

WAJSHOP, G. **Brincar na Educação Infantil**: uma história que se repete. 9 ed. São Paulo, Cortez, 2012.

NOTAS DE FIM

[1] Nas línguas europeias, as palavras jogo, brincar, as são expressos pela mesma palavra, porém em nosso idioma os termos podem apresentar sentidos diversos (HUIZINGA, 2019) e lúdico, de acordo com o dicionário Michaelis (MICHAELIS, 2022) significa:

1 Relativo a jogos, brinquedos ou divertimentos.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



2 Relativo a qualquer atividade que distrai ou diverte.

3 PEDAG: Relativo a brincadeiras e divertimentos, como instrumento educativo.

Por opção dos autores, neste texto, jogo, brincar e lúdico, serão utilizados como sinônimos.