ISSN Eletrônico: 1984-0187
ISSN Impresso: 1518-5648

https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.29.26437.043

O brincar na educação infantil: percepções e saberes docentes em contextos brasileiro, italiano e espanhol

Play in Early Childhood Education: teacher perceptions and knowledge in Brazilian, Italian, and Spanish contexts

El juego en la educación infantil: percepciones y saberes docentes en los contextos brasileño, italiano y español

Tiago Aparecido Nardon[1]
https://orcid.org/0000-0002-7127-7715
Fernando Donizete Alves[2]
https://orcid.org/0000-0002-9354-7851

Resumo: No Brasil, na Itália e na Espanha, o brincar é reconhecido como eixo estruturante do currículo da Educação Infantil, embora frequentemente ocupe, no cotidiano escolar, espaços de menor valor pedagógico. Este artigo objetiva compreender como experiências pessoais constituem percepções e saberes docentes acerca do brincar entre professoras desses três contextos. Adotou-se pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória, com método (auto)biográfico, mobilizando narrativas de 30 professoras (10 por país). O referencial teórico articula estudos sobre brincar, saberes docentes e experiência. Os resultados indicam que vivências pessoais são decisivas na elaboração de percepções e saberes sobre o brincar. A transferência dessas experiências para a prática pedagógica ocorre pela articulação de saberes procedimentais, atitudinais e conceituais. Conclui-se que reconhecer a experiência lúdica docente contribui para qualificar o fazer pedagógico na Educação Infantil.
Palavras-chave: Educação Infantil. Brincar. Saberes docentes.

[1] Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Porto Ferreira. E-mail: tiagonardon@estudante.ufscar.br

[2] Doutor em Educação Escolar. Professor Titular do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. E-mail: fdalves@ufscar.br

Abstract: In Brazil, Italy, and Spain, play is recognized as a structuring axis of the Early Childhood Education curriculum, although it often occupies spaces of lower pedagogical value in everyday school life. This article aims to understand how personal experiences shape perceptions and teacher knowledge about play among teachers in these three contexts. A qualitative, descriptive, and exploratory study was conducted using the (auto)biographical method, drawing on narratives from 30 teachers (10 from each country). The theoretical framework brings together studies on play, teacher knowledge, and experience. The results indicate that personal experiences are decisive in the construction of perceptions and teacher knowledge about play. The transfer of these experiences into pedagogical practice occurs through the articulation of procedural, attitudinal, and conceptual knowledge. It is concluded that recognizing teachers' experiences of play contributes to improving pedagogical practice in Early Childhood Education.
Keywords: Early Childhood Education. Play. Teacher knowledge.

Resumen: En Brasil, Italia y España, el juego es reconocido como eje estructurante del currículo de la Educación Infantil, aunque con frecuencia ocupa, en la vida cotidiana escolar, espacios de menor valor pedagógico. Este artículo tiene como objetivo comprender cómo las experiencias personales constituyen percepciones y saberes docentes sobre el juego de profesoras de estos tres contextos. Se adoptó una investigación cualitativa, descriptiva y exploratoria, utilizando el método (auto)biográfico a partir de las narrativas de 30 profesoras (10 de cada país). El marco teórico articula estudios sobre juego, saberes docentes y experiencia. Los resultados indican que las vivencias personales son decisivas en la elaboración de percepciones y saberes sobre el juego. La transferencia de estas experiencias a la práctica pedagógica ocurre mediante la articulación de saberes procedimentales, actitudinales y conceptuales. Se concluye que reconocer la experiencia lúdica docente contribuye a mejorar la práctica pedagógica en la Educación Infantil.
Palabras-clave: Educación Infantil. Juego. Saberes docentes.

Introdução

Este artigo é fruto de pesquisa colaborativa entre instituições do Brasil, da Itália e da Espanha voltada à análise das concepções e práticas do brincar na Educação Infantil. Por serem respaldados por diferentes referenciais pedagógicos e marcos regulatórios da Educação Infantil, os três contextos foram selecionados por permitirem examinar singularidades dos saberes docentes acerca do brincar.

O brincar como experiência humana é parte inexorável da infância. É uma dimensão fundamental da humanidade de tal modo que se pode dizer que onde existirem crianças sempre existirá o brincar como companheiro fiel (Rinaldi, 2012) e, como tal, se faz presente, ou deveria se fazer, nos diferentes âmbitos do cotidiano de vida das crianças, da casa à escola e, por consequência, do cotidiano de vida pessoal e profissional dos adultos que com estas crianças convivem, como é o caso da docência, principalmente na Educação Infantil. No Brasil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) já

reconheciam o brincar como pilar central do currículo. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) endossou essa perspectiva ao destacar a linguagem do brincar como eixo integrador das experiências educativas com outras linguagens curriculares, como a oral e escrita, a música, a matemática, o movimento, as artes, a natureza e a sociedade.

Similarmente, os contextos educacionais italiano e espanhol apontam na mesma direção. No nido e scuola dell'infanzia[3] italianas, o brincar também é considerado eixo estruturante da prática educativa. O Decreto Legislativo n° 59 de 2004 do Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, que estabelece as normas gerais para a scuola dell'infanzia, destaca como fundamental a "valorizzazione del gioco in tutte le sue forme ed espressioni (e, in particolare, del gioco di finzione, di immaginazione e di identificazione per lo sviluppo della capacità di elaborazione e di trasformazione simbolica delle esperienze)"[4] (Itália, 2004, p. 6). O documento ressalta que a estruturação lúdica da atividade didática assegura às crianças experiências de aprendizagem em todas as dimensões de sua personalidade, assim como é importante a experiência direta com a natureza, as coisas, os materiais, o meio social e a cultura.

Da mesma forma, nas escuelas infantiles[5] espanholas, o brincar tem um papel fundamental como núcleo do trabalho educativo. De acordo com a Ley Orgánica 2/2006, que trata do sistema educativo espanhol, em seu artigo 14, "los métodos de trabajo en ambos ciclos se basarán en las experiencias, las actividades y el juego y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social"[6] (Espanha, 2006, p. 22). O brincar é, portanto, considerado um recurso indispensável ao docente na medida em que o aproxima das crianças e da experiência educativa, pois potencializa o desenvolvimento e a aprendizagem.

[3] Correspondem, respectivamente, à creche e à pré-escola brasileiras.

[4] A valorização do brincar em todas as suas formas e expressões (e, em particular, do jogo de ficção, de imaginação e de identificação para o desenvolvimento da capacidade de elaboração e transformação simbólica de experiências). Tradução nossa.

[5] Na Espanha, a Educação Infantil está organizada em dois ciclos, sendo o ciclo 1 voltado às crianças de 0 a 3 anos e o ciclo 2 às crianças de 4 a 6 anos.

[6] Os métodos de trabalho em ambos os ciclos serão baseados em vivências, atividades e jogos e serão aplicados em um ambiente de afeto e confiança, para aumentar a sua autoestima e integração social. Tradução nossa.

Entretanto, apesar desse reconhecimento normativo, há no contexto escolar um distanciamento histórico entre a escola e o brincar. O brincar tende a ser marginalizado, tido como atividade de menor valor, situado nos intervalos, nos momentos de não estudo ou associado a práticas recreativas sem relação com o ato de aprender. Esse tensionamento, que se revelou nos relatos das professoras colaboradoras deste estudo, evidencia uma contradição entre aquilo que é instituído pelos documentos oficiais e o que a escola, de fato, materializa. Nesse sentido, o presente artigo se justifica pela necessidade de compreender como os saberes docentes acerca do brincar se constituem para além das prescrições curriculares.

Considerando a centralidade do brincar nos documentos oficiais, entende-se necessário explorar de que maneira os professores e professoras elaboram sentidos sobre essa prática a partir de suas experiências socioculturais e trajetórias pessoais, uma vez que "o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc." (Tardif, 2002, p. 64). Assim, compreender essa articulação é relevante para destacar dimensões subjetivas e culturais que permeiam a prática educativa e que podem ajudar a explicar a distância entre a valorização normativa do brincar e a sua efetivação na escola. Em face das explanações feitas até aqui, este artigo objetiva compreender como as experiências pessoais constituem as percepções e os saberes docentes acerca do brincar, por parte de professoras de Educação Infantil, em contextos brasileiro, italiano e espanhol. Para tanto, inicialmente discutimos o brincar e os saberes docentes, apresentamos, em seguida, a trajetória metodológica da pesquisa e, posteriormente, analisamos as narrativas das professoras participantes, antes de tecermos as considerações finais.

A brincadeira e o saber docente: entre tensões e significados

Para compreender o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil, é preciso situá-lo como uma linguagem complexa pela qual as crianças atribuem sentido ao mundo e elaboram formas singulares de relação consigo, com os outros e com os objetos. Nessa perspectiva, o brincar ultrapassa o entendimento trivial de passatempo e assume a posição de prática de expressão, investigação e elaboração simbólica. Para Ostetto (2017), o brincar só pode emergir em sua potência criadora quando

a escola é capaz de garantir tempos e espaços físicos, cronológicos e simbólicos, que acolham a imaginação, a experimentação e a construção de enredos próprios. A autora enfatiza que esses tempos e espaços não se limitam a uma organização rígida da rotina, mas dependem de um clima institucional que reconheça o valor da brincadeira como experiência cultural, entendendo que a criança, ao brincar, reorganiza o real, projeta possibilidades e inventa mundos. Assim, defender o brincar implica, consequentemente, criticar a organização escolar que tende a fragmentar o tempo, antecipar conteúdos e limitar o movimento das crianças, restringindo a expansão de suas linguagens expressivas.

Na mesma linha, Sommerhalder e Alves (2011) sustentam que o desenvolvimento infantil se dá na ação concreta do brincar, no contato com materiais diversos, na interação com outras crianças e na possibilidade de compor narrativas próprias. Nesse sentido, não se trata simplesmente de sugerir uma brincadeira ou deixar que as crianças brinquem livremente, mas de "brincar com", de compartilhar com as crianças suas produções, de criar espaços para que possam atribuir significados a essas produções e construir conhecimentos a partir dessas experiências. Na escola, esse processo depende da mediação sensível do professor, que precisa observar as crianças em sua atividade lúdica, conhecer os seus contextos culturais e ouvir suas iniciativas para planejar situações que favoreçam experiências ricas e diversificadas. Não se trata de controle, direção ou antecipação de aprendizagens formais, mas sim de criar condições para que a brincadeira se manifeste como prática significativa, que articula corpo, emoção, imaginação e cultura.

Freire e Guimarães (2011) ampliam o debate ao aprofundar a tensão existente entre o brincar e a lógica disciplinar na qual historicamente a escola se sustenta. Para os autores, a "cega disciplina intelectual", marcada pela centralidade do conteúdo, pela rigidez dos tempos e pela valorização das práticas silenciosas e de não movimento, sufoca a imaginação, a espontaneidade e a expressividade infantil, elementos principais do brincar. Essa crítica revela a contradição entre o discurso oficial, que defende a centralidade do brincar no desenvolvimento infantil, e as práticas escolares que, muitas vezes, o relegam aos horários de intervalo, ao pátio, aos espaços e tempos periféricos da escola, isto é, aos momentos desvinculados dos planejamentos e situações de aprendizagem. É justamente nesse ponto que o brincar se converte em um campo de tensões entre aquilo que é prescrito e aquilo que é vivido,

entre a abertura ao gesto e ao movimento infantil e o controle disciplinar característico da instituição escolar.

Para compreender como essa tensão se manifesta no cotidiano das professoras e professores da Educação Infantil, retomamos os estudos acerca dos saberes docentes. Tardif (2002) salienta que o saber profissional se materializa, de certa maneira, a partir da junção de várias fontes de conhecimentos oriundos da formação inicial e continuada, das histórias de vida, do contexto sociocultural, da trajetória escolar, entre outros. Esses conhecimentos diversos constituem matrizes de sentido que influenciam a maneira como os professores e professoras compreendem o brincar, bem como interpretam seu valor e organizam suas ações pedagógicas. Dessa forma, tanto experiências marcadas pela liberdade, criatividade e invenção quanto experiências restritas do brincar podem orientar, de modos distintos, a forma como os professores interpretam e conduzem as ações educativas.

Schön (1983) aprofunda o debate ao destacar que o conhecimento profissional se materializa na ação e se transforma no processo reflexivo vivido pelo professor no cotidiano. Para o autor, o saber docente se constitui na ação, por meio de saberes implícitos, situados e sensíveis ao contexto, que se atualizam e se transformam à medida que o professor observa, interpreta e age em uma determinada situação. No caso da Educação Infantil, significa dizer que o docente, ao acompanhar as crianças em suas brincadeiras, mobiliza saberes que não são apenas teóricos, mas também incorporados, afetivamente e culturalmente, pela própria experiência de vida. Esses saberes orientam decisões aparentemente simples, como intervir ou não, oferecer um material, reconfigurar um espaço, ofertar um tempo, evidenciando concepções sobre infância, educação e o brincar.

Nesse sentido, na Educação Infantil o brincar não pode ser analisado apenas como política curricular, mas deve ser compreendido como fenômeno que articula cultura infantil, diretrizes institucionais e saberes docentes. Investigar o brincar é, simultaneamente, investigar narrativas, memórias, crenças e práticas de professores e professoras, reconhecendo que suas experiências pessoais interferem nas concepções que sustentam ou limitam a presença do brincar no cotidiano escolar. É nessa intersecção entre trajetórias de vida, percursos formativos e experiências cotidianas de sala de aula que se configuram as percepções e os saberes que os docentes elaboram sobre o

brincar, fortemente marcados pela pessoalidade e com contornos específicos vinculados, no caso deste estudo, aos contextos brasileiro, italiano e espanhol.

Trajetória metodológica

O estudo adotou uma abordagem de pesquisa qualitativa, de cunho descritivo e exploratório (Lüdke; André, 2012), com o objetivo de compreender como as experiências pessoais constituem as percepções e os saberes docentes acerca do brincar, por parte de professoras de Educação Infantil, em contextos brasileiro, italiano e espanhol.

Considerando que o objeto de investigação são os saberes docentes, constituídos a partir da formação inicial e continuada e de outras fontes distintas, como o contexto sociocultural, a trajetória escolar, a reflexão na e sobre a ação e a própria história de vida (Tardif, 2002; Schön, 1983), tomamos como referencial metodológico a pesquisa (auto)biográfica, pois permite, a partir das escritas de si, "estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante [os] processos de biografização" (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011, p. 371). Segundo esses autores, a escrita de si se configura como um dispositivo a partir do qual a pessoa que escreve é conduzida a refletir sobre seu percurso de formação formal, não-formal e informal. Esse percurso reflete a história de vida do indivíduo, suas experiências e as aprendizagens decorrentes desse percurso ou curso da vida. Assim, essa abordagem se mostra fundamental por permitir a interpretação das experiências e a compreensão dos processos pelos quais os indivíduos atribuem sentido às suas trajetórias (Delory-Momberger, 2011; Passeggi; Souza; Vicentini, 2011).

Participaram da pesquisa 30 professoras de Educação Infantil, distribuídas igualmente entre Brasil, Espanha e Itália, sendo 10 participantes de cada país. Com o cuidado de equalizar a diversidade cultural e a quantidade de escolas, definimos o número de quatro escolas por território. No Brasil, foram abordadas escolas em São Carlos e/ou região e Goiânia e/ou região. Na Itália, escolas em Roma e/ou região e Reggio Emilia e/ou região. Na Espanha, escolas em Madri e/ou região e Barcelona e/ou região.

Para a coleta de dados, foram produzidas duas narrativas escritas pelas professoras em suas línguas maternas, isto é, português, italiano e espanhol. A produção das narrativas constituiu o núcleo do método (auto)biográfico. A coleta foi organizada em duas etapas distintas, realizadas no ambiente de trabalho das professoras em um período de duas semanas, sem limite predefinido de tempo ou extensão, de modo a assegurar um ambiente favorável para a reflexão. Os eixos temáticos das narrativas foram definidos especificamente para unir passado e presente. A primeira narrativa abordou a infância a partir dos seguintes temas: jogos e brincadeiras favoritas, brinquedos favoritos, lugares onde você brincava, com quais pessoas você brincava, como o brincar estava presente em seu cotidiano, no período escolar como o brincar esteve presente e em que situações e locais. E, na segunda narrativa, foi abordada a vida adulta e profissional a partir dos seguintes temas: relação entre as experiências lúdicas da infância e da vida adulta (trabalho, tempo livre, família, etc.); na vida adulta, como o brincar está presente e em que situações e lugares; como o brincar esteve presente na sua formação inicial; como o brincar está presente no seu trabalho com as crianças e com os bebês da escola de Educação Infantil onde você trabalha; relação entre suas experiências lúdicas de infância e seu papel como educador/a na Educação Infantil; fonte de conhecimento do brincar que você, como educador, considera importante para o seu trabalho com crianças; como educador/a, quais conhecimentos sobre o brincar você considera importantes para trabalhar com crianças.

As narrativas produzidas foram analisadas a partir dos fundamentos da análise de conteúdo, na modalidade temática, conforme Bardin (1995). Na pré-análise, realizou-se a organização do material, leitura flutuante e leituras sucessivas, com vistas à identificação dos temas significativos e à definição das unidades de registro e de contexto. Na etapa de exploração do material, procedeu-se à codificação e agrupamento dos dados em categorias temáticas emergentes. Por fim, no tratamento e na interpretação dos resultados, as categorias foram analisadas buscando compreender como as professoras brasileiras, italianas e espanholas constituem suas percepções e saberes acerca do brincar.

O estudo seguiu as diretrizes éticas e científicas exigidas nos três países, como a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos no Brasil (Parecer nº 4.683.194) e o consentimento das professoras em participar da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A identidade das participantes foi preservada e nomes fictícios foram empregados.

Da criança brincante à professora: a constituição dos saberes docentes

O objetivo deste artigo reside em compreender como as experiências pessoais constituem as percepções e os saberes docentes acerca do brincar, por parte de professoras da Educação Infantil, em contextos brasileiro, italiano e espanhol. Nesse sentido, a análise das narrativas revelou uma profunda correlação entre as trajetórias de vida das professoras participantes, especialmente suas experiências brincantes da infância, e a atuação profissional. Além do reconhecimento da importância do brincar, essa correspondência se manifesta também na mobilização de um repertório de conhecimentos e competências que afetam o modo como fazem a mediação junto às crianças.

O movimento inicial das narrativas concentra-se na infância das professoras, entre as décadas de 1970 e 1990, estabelecendo o brincar em três cenários principais: a casa, a rua e a escola. Os dois primeiros se mostraram mais férteis e significativos para a constituição dos seus saberes acerca do brincar.

A rua: espaço da autonomia e da aprendizagem informal

Aqui a rua precisa ser compreendida metaforicamente, isto é, como um conjunto de espaços e ambientes ao ar livre, fora da casa e da escola, que incorpora, obviamente, a rua propriamente dita, mas também outros locais, como praças públicas, nos quais as brincadeiras e os jogos podiam se desenvolver. A rua propriamente dita é o local principal, fundamentalmente por aquilo que narra Camila quando indica o "estar próximo das suas casas". Normalmente, tratava-se da rua de suas casas, de onde, como narram, seus pais e outros adultos podiam observá-las, acompanhá-las.

> Fui uma menina que, igual a muitos outros [meninos e meninas] na infância daqueles tempos, vivia muitas horas de jogo nas ruas, próximas às nossas casas [...] (Camila, Espanha, Primeira Narrativa). [...] entre os seis e onze anos, me recordo que quase todos os momentos de jogo eram na rua, rodeada de outras meninas e meninos, que viviam no bairro, vizinhos e colegas da escola [...] (Ana, Espanha, Primeira Narrativa).
>
> Eu também brincava com frequência no jardim [praça pública] com amigos e vizinhos, de esconde-esconde ou inventava jogos (Andrea, Itália, Primeira Narrativa).

> Brincava todas as noites na rua da minha casa com meus amigos e amigas (era uma rua com pouco tráfego de carros) (Beatriz, Brasil, Primeira Narrativa).

A dinâmica da rua apresenta características recorrentes nas narrativas, como as de Camila e Ana, ou seja, o caráter coletivo, a dinâmica relacional, o estar brincando com outras crianças. Essas características tornam as experiências brincantes mais significativas no que se refere às aprendizagens informais (Di Rienzo, 2012), construídas no interior das próprias brincadeiras e na necessidade de as crianças se organizarem coletivamente para desenvolver seus jogos. São aprendizagens de caráter procedimental, conceitual e atitudinal que, incorporadas como conhecimentos, podem ser mobilizadas em outras experiências próximas ou novas.

Em comparação com a casa, a rua é um contexto mais amplo e que, portanto, comporta maior diversidade de situações e experiências brincantes. Implica maior autonomia e liberdade ao mesmo tempo em que exige maior responsabilidade, bem como respeito ao outro, ao pensamento divergente e empatia. Na rua, os jogos e as brincadeiras envolvem grande mobilidade, tanto do ponto de vista motor quanto das habilidades cognitivas e sociais. Isso exigia das crianças diferentes conhecimentos e competências para lidar com as situações-problema que surgiam. A rua era, portanto, o contexto que demandava maior autonomia e liberdade de ação, gerando conhecimentos práticos que as professoras mobilizam em sua prática profissional.

A casa: território do afeto e da criatividade

Embora fosse mais intimista e restrita, a experiência brincante em casa oferecia um ambiente seguro, confortável e propício à fantasia. Neste contexto, o jogo simbólico, como as brincadeiras de casinha, boneca e carrinhos, bem como os jogos de sociedade eram mais corriqueiros, desenvolvendo-se em grupos menores ou de forma solitária.

> Eu ia para o terraço e passava horas recortando, vestindo e despindo as bonecas ou fazendo acessórios para elas [...] (Débora, Espanha, Primeira Narrativa).

> [...] recordo como se fosse ontem quando brincava com a cozinha em miniatura e as bonecas [...] A minha pequena cozinha se encontrava na cozinha, estratégia de minha mãe [...] (Diana, Itália, Primeira Narrativa).

> Em casa costumávamos brincar com as clássicas brincadeiras de 'faz de conta' (jogo simbólico ou com os jogos de sociedade como a tômbola, jogo *dell'oca*[7], Monopoly, roda da fortuna, dama e xadrez [...] (Carla, Itália, Primeira Narrativa).

> Me lembro de brincar no quintal de casa, em um balanço feito nos galhos do pé de ameixa. Tinha uma goiabeira que virava uma espaçonave de onde eu viajava para o universo (Amanda, Brasil, Primeira Narrativa).

A casa, território conhecido, se mostrou, portanto, confortável e segura, do ponto de vista emocional. A participação dos adultos, normalmente os pais e/ou outros familiares mais próximos, como avós e tios(as), foi muito recorrente nas narrativas, seja de forma direta ou indireta, observando e acompanhando as crianças em suas brincadeiras. Seja como for, houve a percepção das professoras, de modo geral, de que havia um ambiente favorável para o desenvolvimento das brincadeiras. Consciente ou não, a participação dos adultos criou um ambiente de liberdade e autonomia responsável. Este acolhimento familiar do brincar, por vezes oriundo de um conhecimento tácito (Freire, 1997; Oliveira *et al.*, 2014) que reconhece o brincar como uma forma básica de viver (Winnicott, 1975), contrasta com a visão produtivista e antilúdica (Emerique, 2003) do contexto social mais amplo. Esse respeito ao tempo e ao espaço lúdico da criança, narrado pelas professoras participantes, é um princípio que se mostra transferível para as suas práticas pedagógicas atuais.

Escola: o brincar e o discurso da não produtividade

Em contraste, as professoras anunciam uma presença tímida e fragmentada do brincar em suas experiências escolares como estudantes. O brincar estava circunscrito aos tempos de não estudo, como o recreio ou o intervalo, reforçando a lógica de oposição entre estudar e brincar.

> Se olhar para trás e parar para pensar como era minha vida na escola, posso resumir muito brevemente e dizer que tive pouco tempo para brincar livremente; a maior parte do tempo era dedicada a atividades guiadas, e o tempo que restava era o que tínhamos para brincar livremente (Gabriela, Espanha, Primeira Narrativa).

> Durante a escola, me recordo de brincar durante o recreio, mas não durante as aulas (Helena, Espanha, Primeira Narrativa).

[7] O termo na língua portuguesa significa "do ganso". Tradução nossa.

> [...] a brincadeira foi negligenciada como se fosse uma perda de tempo. Brincar era sempre algo que se deixava para os últimos minutos ao final de tudo. (Paula, Espanha, Segunda Narrativa).

A maioria das professoras participantes não aborda sua passagem pela escola ao tratar dos momentos dedicados ao brincar. Aquelas que se manifestaram retratam este tempo como limitado ou marcado por atividades dirigidas ou pelo "recreio" (intervalo) como tempo e espaço possível para as suas construções lúdicas. É um cenário bastante conhecido e retratado em diversas pesquisas (Alves, 2006; Nicolopoulou, 2010; Saura, 2014), ou seja, o brincar quando adentra a escola tende a ser enquadrado, formatado e predefinido, o que restringe de modo significativo suas possibilidades pedagógicas e educativas. Se nos reportarmos ao período histórico em que elas frequentaram a escola como estudantes, tal condição se mostra muito presente e enraizada. Hoje, diante do avanço da produção do conhecimento, o cenário se mostra um pouco mais fluido, embora ainda haja entraves.

Não há dúvidas de que o brincar é um elemento que enriquece a prática educativa em creches e pré-escolas e é compreendido por muitos profissionais da educação como uma estratégia didática que se apresenta no cotidiano (Alves, 2008). No entanto, para que o brincar seja incorporado ao cotidiano do fazer docente na Educação Infantil, é preciso, além de analisá-lo e conhecê-lo, compreendê-lo de forma integrada às práticas educativas e de cuidado, de modo a contribuir para o desenvolvimento integral da criança e para sua inserção no universo de conhecimentos e experiências advindos da cultura (Sommerhalder, 2010).

Esse movimento de aproximação entre o brincar e a criança, ao inseri-lo na escola como manifestação importante e transversal ao processo de ensino e de aprendizagem, impõe à escola o desafio de pensar em como articulá-lo às práticas educativas. Na tentativa de encontrar tempo e espaço para o brincar, a escola, de um lado, o molda e o controla para fins pedagógicos, descaracterizando-o e, de outro, o posiciona em momentos da rotina escolar de não estudo, tais como o recreio ou intervalo e o tempo de sobra entre uma atividade de estudos e outra, como relatam Gabriela, Helena e Paula.

Outra questão inerente ao brincar na rotina escolar se refere à presença de brincadeiras e jogos dirigidos. Nesses momentos, há o direcionamento da brincadeira ou do jogo por parte da

professora, seja com o propósito de ensinar às crianças como se brinca e/ou se joga, seja com propósitos didáticos. Essas experiências distinguem-se do brincar livre na medida em que sofrem intervenção para atender a um objetivo predeterminado pela professora. O que se busca com isso é propiciar um processo de ensino e de aprendizagem que possa se dar de forma prazerosa (Kishimoto, 1999).

A transposição do brincar para o campo pedagógico, a depender de como se dá, pode trazer consigo sequelas que em muitas circunstâncias chegam a inviabilizar seu sentido educativo, uma vez que o caracterizam mais como técnica do que como arte. Nesse sentido, o brincar se distancia da espontaneidade e liberdade imaginativa para ser substituído por um brincar de ou brincar para, cujo sentido está ligado à técnica de ensinar (Oliveira, 2006). As crianças brincam daquilo que o professor permite, sempre almejando algum objetivo pedagógico, não necessariamente educativo. Por mais que as professoras afirmem que a proposta é estabelecer um ensino pautado no prazer, na alegria e na diversão, na prática tendem a burocratizar e institucionalizar o brincar imprimindo-lhe uma roupagem muito mais próxima da técnica do que da criação.

Esse tensionamento se mostrou presente nas três realidades investigadas, quando as docentes narram suas experiências escolares como estudantes. O relato da professora Júlia nos remete a tal problemática:

> Lembro-me de um dia em que minha professora ligou para minha mãe por causa do meu comportamento [...] Quando minha mãe chegou na escola para a reunião, a professora disse a ela que eu estava dormindo na mesa [...]. Minha mãe disse à professora que sua filha estava dormindo porque não se sentia motivada na aula. Sua filha precisava de ferramentas e materiais para aprender brincando [...] (Júlia, Espanha, Primeira Narrativa).

Emerique (2003) estabelece três maneiras de tratar o brincar no contexto escolar, materializadas na ação docente. A primeira refere-se à repressão do brincar, hoje pouco presente no cenário da Educação Infantil, particularmente, mas que ganha contornos na medida em que se avança ao Ensino Fundamental. A segunda maneira se manifesta quando se permite que as crianças brinquem em algumas ocasiões. Finalmente, a terceira maneira vincula-se à concepção do brincar como espaço de mediação do processo de ensino e de aprendizagem, de produção de conhecimento válido

socialmente. Esses modos de tratar o jogo estão diretamente ligados à forma como o docente lida com o brincar, como o concebe e, claro, ao significado que lhe é atribuído na prática pedagógica. A professora de Júlia, ao que nos parece pelo relato, concebia o brincar mais como espaço e tempo recreativos, associados a momentos de maior liberdade e diversão diante da rotina de estudo, oportunizando às crianças algumas vivências do brincar na rotina escolar.

A transferência das experiências de vida para a prática docente

A passagem da infância para a vida adulta não significa a perda do brincar, mas sim a sua ressignificação e a transferência de conhecimentos e competências lúdicas para os contextos pessoal e profissional (Sartori, 2021). Nesse sentido, as professoras demonstraram consciência de como as experiências do brincar na infância moldaram suas personalidades e competências sociais.

> Adquiri habilidades físicas, equilíbrio, coordenação motora grossa e fina [...] entre outros, me ensinaram a seguir regras, esperar a vez, trabalhar em grupo, socializar, lidar com as frustrações, o raciocínio, a memória, etc. (Daniela, Brasil, Segunda Narrativa).
>
> Aprendi a respeitar regras, rotinas e suas consequências se não a cumpríssemos; aprendi a ouvir, aprendi também a defender minha posição estando certa, a pedir desculpa, a enxergar a outra pessoa, como aliada ou como oponente (Eliana, Brasil, Segunda Narrativa).
>
> Aquilo que um indivíduo vive quando criança, leva para toda a sua vida, para o bem e para o mau. Felizmente, minha infância foi feliz e o brincar teve um papel importante no meu crescimento (Giulia, Itália, Segunda Narrativa).
>
> Na vida adulta, a época de brincar da infância já passou, mas isso não quer dizer que não tenha influenciado na sua forma de ser e nas suas experiências vividas, as quais te transformam na pessoa que é atualmente (Laura, Espanha, Segunda Narrativa).

Há, por parte das professoras, a consciência da continuidade do brincar na passagem da infância para a vida adulta e, ao mesmo tempo, de como as experiências brincantes da infância afetaram suas respectivas vidas já quando adultas. Neste primeiro momento, elas narram a relevância das experiências brincantes para suas vidas pós-infância de modo geral, o que incorpora a prática docente, mas não

somente ela. É uma reflexão mais ampla e que compreende os diferentes contextos de vida como mulher, mãe, companheira e, claro, professora.

> Aprendi a brincar junto com outras crianças (gostava disso, mas era mandona), aprendi com muita, muita dificuldade a perder; aprendi que existem regras e que são necessárias (Mariana, Brasil, Segunda Narrativa).

A questão da regra está presente na narrativa, sendo compreendida como necessária ao convívio social e coletivo. Situações como a relatada pela professora não são incomuns no cotidiano infantil, o que não significa que não devam ser problematizadas, de modo que as crianças compreendam, como ocorreu em seu caso, que regras são fundamentais para o convívio social e envolvem autonomia (sempre relativa), responsabilidade, empatia, direitos e deveres. Trata-se de um aprendizado que, ao que nos parece, é reconhecido conscientemente pela professora. Daniela e Eliana, de modo mais explícito, e Giulia e Laura, de modo mais implícito, também apontam para questões relacionadas às regras.

Essa consciência reflexiva permite que elas identifiquem a origem de valores e posturas que são indispensáveis no cotidiano da Educação Infantil, como a capacidade de lidar com conflitos e a importância das regras para o convívio social. Dessa forma, o brincar, na vida adulta, se traduz em práticas culturais como esportes, dança, jogos de tabuleiro e, principalmente, no brincar com seus próprios filhos e familiares, preservando o contexto da casa e das relações de amizade como o principal espaço lúdico.

Os saberes que sustentam a prática pedagógica

A transferência das experiências como processo de elaboração das percepções e dos saberes docentes sobre o brincar é o ponto central desta análise. As narrativas das professoras, oriundas dos contextos brasileiro, italiano e espanhol, evidenciam que a experiência pessoal constitui um referencial mobilizado na prática profissional. Essa transferência não ocorre aleatoriamente, mas é organizada em torno de um conjunto de saberes que liga a experiência de vida à ação docente e revela três categorias fundamentais para a atuação na Educação Infantil.

Primeiramente, manifesta-se o conhecimento procedimental, que se configura como um saber-fazer prático e contempla a capacidade de resgatar e atualizar o repertório de brincadeiras e jogos vivenciado na infância e transformá-lo em propostas pedagógicas. Inclui, essencialmente, a competência de organizar o espaço e a oferta de materiais, estruturados e não estruturados, para propiciar e sustentar o brincar das crianças.

Em segundo lugar, nota-se o conhecimento atitudinal, carregado de valores e condutas éticas. As professoras trazem para a sala de aula a aprendizagem sobre o convívio social adquirida na rua e em casa, bem como a compreensão de que cabe ao docente reconhecer e oportunizar o brincar aos alunos:

> As brincadeiras nos permitem ampliar o conhecimento sobre nós mesmos e o mundo, a lidar com os desafios, organizar os pensamentos, valores, como o respeito, a amizade, a cooperação, são essas coisas que procuro ensinar aos meus alunos (Manuela, Brasil, Segunda Narrativa).

> Como professora, ao longo dos anos, tentei refinar a minha capacidade de lidar com o brincar das crianças (e, portanto, de ser capaz de estabelecer regras e limites que lhes permitisse brincar) juntamente com a [capacidade] de não invadi-lo (tentando, portanto, respeitar seu brincar e tentando não interrompê-lo, reconhecendo-o como importante). Essa confiança [...] que é a confiança que eu sentia dos meus pais em mim, é um elemento fundante do meu trabalho [...] (Elaine, Itália, Segunda Narrativa).

Por fim, o conhecimento conceitual permite a elas compreender o brincar em sua profundidade. Esse conhecimento se materializa na percepção de que a imaginação e o simbólico são elementos básicos e fundamentais:

> [...] criava e representava um mundo de possibilidades ao subverter elementos do real em uma realidade de controle pessoal, como por exemplo, quando brincava de espaçonave na goiabeira que tinha no quintal da minha casa (Mariana, Brasil, Segunda Narrativa).

Esse conhecimento implica reconhecer que, para a criança, subverter a realidade (transformar a goiabeira em espaçonave) torna a experiência lúdica um espaço de construção de conhecimento e compreender o brincar como um processo sério e essencial.

Esse conjunto de saberes pessoais é, então, aperfeiçoado e refinado pelos saberes da formação profissional (Tardif, 2002), advindos da formação inicial e continuada, que fornecem o arcabouço teórico necessário para validar, nomear e sistematizar o conhecimento gerado pela experiência de vida e fortalecer a atuação das professoras na Educação Infantil.

Considerações Finais

A análise das narrativas das professoras de Educação Infantil nos contextos brasileiro, italiano e espanhol evidenciou que as experiências pessoais são decisivas na elaboração das percepções e dos saberes acerca do brincar. Tanto a rua quanto a casa são espaços férteis para a aquisição de um conjunto de conhecimentos que é ressignificado e acessado na prática pedagógica. Por outro lado, as narrativas também mostraram que, durante suas experiências escolares como estudantes, o brincar se mostrou muitas vezes restrito e marginalizado, reforçando a tensão histórica entre o rigor institucional da escola e o brincar.

A principal contribuição deste estudo está na constatação de que a transferência dos conhecimentos provenientes da experiência lúdica para a ação docente ocorre por meio da articulação entre três tipos de saberes: o procedimental (saber-fazer prático e organizado), o atitudinal (incorporação de valores como cooperação, respeito e autonomia) e o conceitual (o entendimento da imaginação e do simbólico como estruturas de construção do conhecimento). Esse conjunto de saberes, resultado da fusão entre as experiências de vida, as trajetórias formativas e os contextos socioculturais, indica que a prática pedagógica se respalda, para além das normativas curriculares, em um saber pessoal e complexo. Isto é, as professoras aprimoram o seu fazer pedagógico na medida em que ressignificam o brincar, reconhecendo e empregando as suas próprias experiências lúdicas como recursos educativos. Portanto, os achados contribuem para a compreensão do brincar numa perspectiva que ultrapassa a concepção de eixo estruturante do currículo. O brincar é um fenômeno complexo, imbuído de componentes socioculturais e afetivos, que atravessa o fazer pedagógico na Educação Infantil. Reconhecer a centralidade das experiências pessoais na constituição dos saberes docentes sugere implicações diretas para a formação de professores. O arcabouço teórico e o

repertório de saberes experienciais dos docentes devem ser valorizados e integrados na formação, de modo a promover a autonomia e a criatividade da criança.

Embora se restrinja a um recorte exploratório de 30 professoras e, dessa forma, não permita generalizações, este estudo oferece uma compreensão aprofundada sobre o brincar na Educação Infantil a partir de uma perspectiva multicultural. Finalmente, entende-se que a superação da contradição histórica entre a escola e o brincar passa pelo reconhecimento de que a experiência lúdica, oriunda da história pessoal, é uma das raízes do saber profissional.

Referências

ALVES, F. D. Em nossa escola a criança faz-de-conta que brinca. In: OLIVEIRA, M. L. (Org.). **Pesquisa em educação e psicanálise**. Araraquara/São Paulo: FCL/UNESP/Cultura Acadêmica, 2006. p. 103-124.

ALVES, F. D. **O lúdico e a educação escolarizada da criança:** uma história de (des)encontros. 2008. 213 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/entities/publication/47f86451-84c5-4113-af93-ad0679b33cc6. Acesso em: 28 set. 2026.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura SEF/DPE. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil**. Volumes I, II, III, 1998.

BRASIL. **Resolução n. 05 de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/CNE/CEB, 2017.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 333-346, 2011. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100015.

DI RIENZO, P. **Educazione informale in età adulta**. Temi e ricerche sulla convalida dell'apprendimento pregresso nell'università. Roma: Anicia, 2012.

EMERIQUE, P. S. **Brincaprende:** dicas lúdicas para pais e professores. Campinas: Papirus, 2003.

ESPANHA. **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.** BOE, Madrid, n. 106, p. 17158-17207, 2006. Disponível em: https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899. Acesso em: 31 jan. 2026.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Partir da Infância: diálogos sobre educação.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

ITÁLIA. Decreto legislativo 59 del 2004. **Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione**. Roma: Ministero dell'Istruzione e dell'Università e della Ricerca, 2004. Disponível em: https://leg13.camera.it/parlam/leggi/deleghe/testi/04059dl.htm. Acesso em: 31 jan. 2026.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 1999. p. 13-43.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 2012.

NICOLOPOULOU, A. The alarming disappearance of play from early childhood education. Human **Development**, v. 53, n. 1, p. 1-4, 2010. DOI: https://doi.org/10.1159/000268135.

OLIVEIRA, M. L. Escola não é lugar de brincar? In: ARANTES, V. A. (Org.). **Humor e alegria na educação.** São Paulo: Summus, 2006. p. 75-102.

OLIVEIRA, M. W.; SILVA, P. B. G.; GONÇALVES JUNIOR, L.; MONTRONE, A. V. G.; JOLY, I. Z. L. Processos Educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (Orgs.). **Processos Educativos em Práticas Sociais:** pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 29-46.

OSTETTO, L. E. Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. Zero-a-Seis, v. 19, n. 35, p. 46-68, 2017. DOI: http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2017v19n35p46.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 369-386, 2011. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, investigar e aprender. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2012.

SARTORI, G. D. **Histórias do brincar:** um estudo com adultos e suas trajetórias. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/items/5ac947f3-2fd1-4e21-8eb9-744297c9626e. Acesso em: 28 set. 2026.

SAURA, S. C. O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 163-175, 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/S1807-55092013005000015.

SCHÖN, D. A. **El profesional reflexivo:** cómo piensan los profesionales cuando actúan. Buenos Aires: Paidós, 1983.

SOMMERHALDER, A. **A educação e o cuidado da criança:** o que advogam os documentos políticos do ministério da educação para a educação infantil? 2010. 240 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/entities/publication/06711786-abb8-41a3-868a-84262ebe7d49. Acesso em: 28 set. 2026.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. **Jogo e a Educação da Infância:** muito prazer em aprender. Curitiba: CRV, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Recebido: 13/04/2026 *Received: 04/13/2026* *Recibido: 13/04/2026*
Aceito: 24/09/2026 *Accepted: 09/24/2026* *Aceptado: 24/09/2026*