



O BRINCAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PEDAGOGIA: DISCUSSÃO E PROPOSIÇÃO

PLAYING IN TEACHER TRAINING IN PEDAGOGY: DISCUSSION AND PROPOSITION

JUGAR EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN PEDAGOGÍA: DISCUSIÓN Y PROPUESTA

Sandra Regina Gardacho Pietrobon¹, Nájela Tavares Ujiie²

Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO

Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR

RESUMO

O artigo pretende abordar a formação inicial de professores em Pedagogia, considerando a importância do brincar para a formação docente, em especial aos professores da Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, que tem sua atuação voltada à primeira infância, com crianças de 0 a 5 anos. Assim, tem por objetivo evidenciar o brincar enquanto linguagem essencial na formação de pedagogos brincantes, como parte da sua ação pedagógica com as crianças. Nesta dinâmica, configura-se metodologicamente como um ensaio teórico e reflexivo, nutrido pela ação formativa e educativa desencadeada pelas autoras no âmbito dos cursos de Pedagogia em que atuam. Com intuito de cumprir o propósito, discutiremos sobre a formação de professores em Pedagogia com ênfase para o espaço-tempo formativo da docência para a educação infantil e que tenha o brincar enquanto conteúdo e linguagem potencializadora da formação humana. Dando tessitura ao texto, apresentaremos as nuances e elementos do brincar heurístico, em seus dimensionamentos como o cesto dos tesouros, sessão de brincar heurístico e bandejas de experimentação, como proposição elementar para a formação teórico-prática e prático-teórica de futuros professores, tendo em vista a atuação na docência na Educação Infantil, com uma ação brincante, que valoriza o brincar infantil livre para a formação integral da criança.

Palavras-chave: Formação Docente; Brincar; Docência; Crianças.

ABSTRACT

The article intends to address the initial training of teachers in Pedagogy, considering the importance of playing for teacher training, especially for Early Childhood Education teachers, the first stage of basic education, which focuses on early childhood, with children from 0 to 5 years old. Thus, it aims to highlight playing as an essential language in the training of playful pedagogues, as part of their pedagogical action with children. In this dynamic, it is methodologically configured as a theoretical and reflective essay, nourished by the training and educational action initiated by the authors within the scope of the Pedagogy courses in which they work. In order to fulfill the purpose, we will discuss the training of teachers in Pedagogy with an emphasis on the formative space-time of teaching for early childhood education and that has play as a content and language that enhances human formation. Giving texture to the text, we will present the nuances and elements of heuristic play, in its dimensions such as the treasure basket, heuristic play session and experimentation trays, as an elementary proposition for the theoretical-practical and

¹ Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Docente da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Líder do grupo de pesquisa "Práxis educativa: estudos sobre a infância e práticas pedagógicas" (CNPQ/UNICENTRO). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-6615-7981>. E-mail: spietrobon@unicentro.br.

² Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Docente da Universidade Estadual do Paraná (UEP). Membro do Grupo de Pesquisa Observatório de Redes de Apoio à Inclusão Escolar e à Educação Inclusiva (OIEEI/UFMG). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-3405-4894>. E-mail: najelaujiie@yahoo.com.br

practical-theoretical training of future teachers, having in view of teaching in Early Childhood Education, with a playful action, which values free children's play for the child's integral education.

Keywords: Teacher Training; To play; Teaching; Children.

RESUMEN

El artículo pretende abordar la formación inicial del profesorado en Pedagogía, considerando la importancia del juego para la formación docente, especialmente para los docentes de Educación Infantil, primera etapa de la educación básica, que se centra en la primera infancia, con niños de 0 a 5 años. Así, se pretende resaltar el juego como lenguaje esencial en la formación de pedagogos lúdicos, como parte de su acción pedagógica con los niños. En esta dinámica, se configura metodológicamente como un ensayo teórico y reflexivo, nutrido de la acción formativa y educativa iniciada por los autores en el ámbito de los cursos de Pedagogía en los que actúan. Para cumplir con el propósito, se discutirá la formación de docentes en Pedagogía con énfasis en el espacio-tiempo formativo de la enseñanza para la educación infantil y que tenga el juego como contenido y lenguaje potenciador de la formación humana. Dando textura al texto, presentaremos los matices y elementos del juego heurístico, en sus dimensiones como la canasta del tesoro, la sesión de juego heurístico y las bandejas de experimentación, como una propuesta elemental para la formación teórico-práctica y práctico-teórica de los futuros docentes, teniendo en vista la docencia en Educación Infantil, con una acción lúdica, que valore el juego infantil gratuito para la educación integral del niño.

Palabras clave: Formación Docente; Jugar; Enseñando; Niños.

INTRODUÇÃO

No que se refere à formação docente no curso de Pedagogia, a discussão do brincar nas práticas pedagógicas e a necessidade de garanti-lo nos planejamentos é enfoque em disciplinas específicas que tratam dos fundamentos para a educação infantil, o estágio supervisionado na área, bem como a discussão em eventos científicos e pesquisas de Trabalho de Conclusão de curso, abordando especificamente o espaço da formação inicial. Nesse sentido, o presente artigo propõe-se a discutir elementos que possam viabilizar o entendimento sobre o conceito de brincar, entendendo que este é parte integrante dos saberes concernentes aos cursos de formação, o que poderá repercutir na prática docente dos professores que se encontram nesse processo inicial formativo, considerando que o brincar é eixo das propostas do trabalho pedagógico com crianças. Dito isto, e tendo em vista que o brincar é um tema que contempla várias nuances, optamos por delimitá-lo em relação ao brincar heurístico, o qual traz o brincar pela descoberta e exploração, o que requer o entendimento, pelos adultos/professores, de seu papel nessa vivência, tendo a criança como protagonista.

Observa-se que a discussão sobre a temática do brincar na educação infantil vem tomando dimensões mais amplas, em especial, ao ter no contexto brasileiro, a interação e a brincadeira como eixo das práticas pedagógicas, haja vista que, na publicação dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (Brasil, 1998) já se fixava como um dos princípios da educação infantil o brincar como um direito das crianças, como forma de interação e de se comunicarem com o mundo e as pessoas. Nessa mesma vertente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) destaca a criança como sujeito que possui a sua história, ser de direitos, e nas propostas pedagógicas voltadas às crianças, há que se considerar a perspectiva de que a criança é imaginativa, brinca e necessita de atividades diversas para o

seu desenvolvimento integral, sendo este acompanhado durante o processo, por meio de instrumentos que permitam aos educadores perceber como as crianças estão em relação ao que está sendo trabalhado. Desta maneira, as interações e as brincadeiras são eixos do planejamento, o que é corroborado pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que destaca o brincar como direito nessa etapa educativa.

Assim, para tratar da temática e seus contornos, propomos como delineamento metodológico o ensaio teórico e reflexivo, a partir do levantamento de autores que trazem os temas em estudo, o que exigiu uma seleção prévia do material, como artigos científicos já publicados e livros, bem como debates acerca destes para a elaboração da escrita com nuances a serem apresentadas e propostas. Gil (2008) afirma que pesquisas desenvolvidas exclusivamente com fontes bibliográficas não são empobrecidas, já que a análise dos autores, por meio das fontes e dialogia, pode ampliar e/ou aprofundar as reflexões acerca da temática de estudo e propor outros caminhos a serem percorridos, em termos de discussões e encaminhamentos de propostas.

E, para realizar a discussão do proposto para este ensaio teórico-reflexivo, ele foi pensado com a seguinte organização: o tópico seguinte “A formação de professores em Pedagogia e o espaço do brincar” trata dos contornos do curso de Pedagogia, como espaço fundamental para discussões sobre o brincar como eixo das propostas da educação infantil, entendendo que, nesse viés há uma discussão sobre o planejar, avaliar e documentar, temas que possuem seu lugar de destaque para a organização pedagógica nesta etapa educativa. No tópico “A compreensão do brincar heurístico como proposição elementar à formação de professores para a educação infantil” traz a delimitação do brincar heurístico como possibilidade a ser contemplado nos planejamentos desde a mais tenra idade, com enfoque na organização do espaço, o papel dos adultos e o protagonismo das crianças. Por fim, temos as “Considerações finais” que destacam o brincar como direito das crianças, elemento a ser refletido na formação inicial docente, com vistas a pensar em formas do brincar, como a possibilidade apresentada do brincar heurístico, o qual se configura pelo viés da descoberta pela criança, desenvolvendo a autonomia, a interação e mediação de adultos-crianças e meio, o que exige a formação de adultos brincantes.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PEDAGOGIA E O ESPAÇO DO BRINCAR

Como abordamos a formação docente para atuar com crianças, vemos como necessária a apresentação do curso de Pedagogia que possui essa função em nível de ensino superior, e pontuamos em que aspectos ele contribui na discussão sobre o brincar. Assim sendo, o curso de Pedagogia é um espaço formativo que possui em sua proposta o objetivo de estar atendendo à etapa da educação infantil e anos iniciais, dentre outras áreas, como a gestão educacional. Esta delimitação configurou-se, mais especificamente, desde a década de 1990, com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996, quanto à formação mínima para a atuação com crianças nas etapas citadas.

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação

infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Brasil, 2013, p. 2).

Pontuamos ser admitida a formação de nível médio, na modalidade normal, para a atuação na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Mas temos observado que, em muitos concursos municipais, com planos de carreira estabelecidos, tem sido contemplado o curso de Pedagogia como primeira formação exigida para a atuação na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, o que nos leva, enquanto formadores(as), a pensarmos em uma formação sólida, coerente aos determinantes políticos, sociais, e tendo a visão de que a criança, enquanto ser de direitos, é o foco das propostas, dos planejamentos, e que é participante do processo.

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006, p. 2).

Entendemos que a Pedagogia, enquanto uma área da Educação e curso de formação inicial no ensino superior, compreende as discussões da teoria e da prática pedagógica, que dão bases para o pensar, investigar, analisar e refletir em relação às melhores estratégias, metodologias, teorias/epistemologias, que façam sentido para a ação em diferentes níveis de ensino, não somente na educação formal, mas em outros espaços que possam contemplar a ação pedagógica. Isto faz com que os(as) profissionais pedagogos(as) busquem, também, referenciais em outras áreas afins, como a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia, dentre outras; o que denota o campo interdisciplinar existente na formação profissional. Assim, podemos dizer que essa interação entre áreas é necessária, considerando a complexidade existente para o entendimento de situações e a realização de propostas no campo educativo.

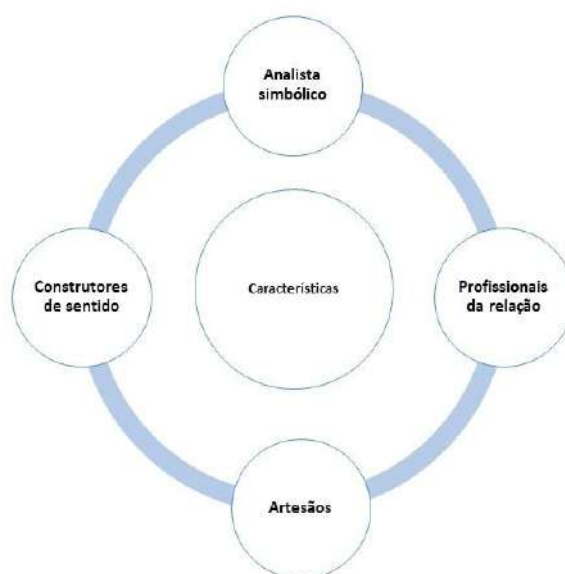
O curso de Pedagogia possui um enfoque humanístico, pois forma profissionais que irão trabalhar com pessoas, e nisto está toda forma de mediação, atenção, cuidado, afetividade, que se entrelaçam com os saberes e conhecimentos do campo curricular, profissional e pedagógico. Libâneo (2000) coloca que o pedagogo é um profissional que possui uma formação global, contemplando elementos teóricos e as ações práticas e reais, como os estágios supervisionados e atividades extensionistas, o que se relaciona aos eixos da formação: o ensino e a pesquisa. E, não poderíamos deixar de exemplificar com o conceito do autor Saviani (2010), o qual compreende o(a) pedagogo(a) como especialista da pedagogia e esta como teoria da educação:

Ora, a educação é uma atividade prática. Portanto, a pedagogia é uma teoria da prática: a teoria da prática educativa. De fato, a palavra pedagogia e, mais particularmente, o adjetivo pedagógico tem marcadamente ressonância metodológica, denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo. A pedagogia é, pois, uma teoria que se estrutura em função da ação, ou seja, é elaborada em função de exigências práticas, interessada na execução da ação e nos seus resultados. Em suma, a pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, e, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem (Saviani, 2010, p. 231-232).

A área da educação infantil, no curso de Pedagogia, contempla os fundamentos deste nível de ensino, com discussões que aliam o pensar e o fazer docente com crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, conforme a cronologia prevista na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017). Em termos teóricos, discute-se o conceito de criança/infância, as teorias de aprendizagem, as formas de trabalho pedagógico e estratégias (metodologias), bem como a avaliação do processo, entendendo-a numa perspectiva de acompanhamento. Isto tudo com viés reflexivo-analítico, considerando as especificidades da relação adulto-criança e crianças-crianças nesta etapa educativa. Desta forma, evidenciamos a necessidade da formação como princípio básico para a atuação com crianças desde a mais tenra idade, haja vista que a prática não pode ser espontaneísta, sem um planejamento adequado atendendo o desenvolvimento global das crianças, tendo o cuidado, as práticas educativas e o brincar como meios e saberes concernentes à ação docente.

O cuidado engloba também práticas educativas. Na educação infantil o cuidado é um elemento que faz parte da rotina, e quanto mais forem pequenas as crianças, os cuidados se ampliam nesse contexto, de modo que, a troca de fraldas, as mamadeiras, a alimentação, o estímulo mais individualizado, requer dos educadores conhecimentos mais específicos, contemplando aspectos do educar, e que precisam ser sistematizados, para não se cair num automatismo, ocorrendo em muitos casos, pela falta de estrutura e de profissionais para o atendimento das crianças. Dito isto, há características essenciais que o(a) professor(a) da educação infantil pode desenvolver em seu processo formativo e de fazer docente, as quais são possíveis de serem exemplificadas no esquema que segue. Entretanto, não podemos esquecer que a mediação, a escuta e a construção de vínculos no cotidiano com as crianças são imprescindíveis para que as características pontuadas sejam possíveis de serem concretizadas.

Figura 1 - Características do(a) professor(a) da educação infantil



Fonte: As autoras.

Nota: com base em Garanhani (2010).

Comentamos que, as características pontuadas por Garanhan (2010) envolvem múltiplos saberes e conhecimentos da docência com crianças, considerando haver uma imprevisibilidade no cotidiano das instituições, o que requer que esses profissionais realizem a análise simbólica dessas situações, contemplando a resolução de problemáticas, o trabalho em equipe, o refletir sobre as ações e escrever sobre elas. Não podemos esquecer que, professores(as) são profissionais da relação, já que estabelecemos vínculos, realizamos mediações e interações entre as crianças, o conhecimento e a realidade vivida. Assim, acabam por ser profissionais artesãos, que criam, desenvolvem saberes experienciais, reconstruindo propostas, saindo do aspecto da reprodução. E, dessa maneira, constroem sentido em suas práticas, quando trazem a função social do conhecimento, agregando elementos da vivência das crianças. Essas características do(a) profissional que atua com crianças são discutidas, refletidas e experienciadas no curso de formação, já que para trazer o brincar no planejamento docente, isso precisa ser compreendido como parte do mesmo, direito das crianças, e espaço de expressão e aprendizado das mesmas.

Tomando estes aspectos como possibilidades, entendemos que, a inserção do brincar, como direito das crianças (Brasil, 2017), requer dos profissionais essas características, para que se pense no mesmo como parte das propostas pedagógicas, o que exigirá realizar a leitura da realidade, entender sobre o que as crianças gostam de brincar, que o adulto sistematize e resgate brincadeiras tradicionais ligadas à cultura dos grupos sociais, mas que haja espaço para o brincar espontâneo, com brinquedos industrializados, brinquedos feitos com as crianças, e brinquedos não-estruturados (potes, caixas, elementos da natureza, tecidos, entre outros), entendendo que:

A criança aprende no e com o mundo, mas esse mundo é feito de pessoas com diferentes idades, culturas, crenças e valores... E é nas relações e nas trocas que se ressignificam os saberes/fazeres. Também não podemos mais acreditar numa concepção de educação determinista e adultocêntrica em que a professora detém o conhecimento e o controle de tudo o que ocorre no espaço escolar pelo planejamento. O papel do planejamento só é importante como apoio, tanto de revisão como de exercício de imaginação, de levantamento de possibilidades de uma ação educativa num tempo/lugar chamado escola. Serve para recolocar a professora como uma das mediadoras do processo de aprendizagem humana (Redin, 2017, p. 22-23).

Isto posto, observamos nas palavras da autora que o planejamento é um instrumento-guia necessário, mas que não pode deixar de lado os sujeitos do processo – sejam as crianças, os (as) profissionais da instituição, os pais/responsáveis pelas crianças, os funcionários, enfim, toda a comunidade escolar. As instituições são espaços de experiências, de agregar saberes e conhecimentos, de interações e do brincar de diversas formas e com múltiplos materiais.

No contexto do planejamento está a preparação dos ambientes, os quais possam ser aliados ao estímulo do desenvolvimento infantil, sendo convidativos à brincadeira, o que exige tempos e espaços menos rígidos na rotina das crianças:

É, portanto, constante a atenção dos adultos em manter e desenvolver um ambiente rico de oportunidades, que se propõe, principalmente, a gerar curiosidades e relações, e em que os materiais estão disponíveis sem uma necessária mediação do adulto.

Diferentes meios estão à disposição das crianças para as suas pesquisas sobre combinações criativas e criadoras de maiores compreensões do mundo. Particularmente importantes são a atenção e a disponibilidade de modificar o ambiente em relação aos percursos que as crianças estão realizando, a fim de que os espaços contenham as marcas e mantenham as realizações no seu fazer-se. O ambiente é pensado para ser capaz de acolher cotidianamente a simultânea presença e ativação de situações abertas, que são escolhidas e são objeto de negociação entre crianças e entre crianças e adultos (Cagliari, 2022, p. 124).

O ambiente é aliado ao desenvolvimento da imaginação e da criação, ao permitir a descoberta, a pesquisa, a comparação, o levantamento de hipóteses, ao estar aberto à participação das crianças, sendo estas protagonistas e ativas no seu processo de aprendizado. “Um fluir que permite a cada criança entrar nas situações com as próprias peculiaridades, autonomias, capacidades, maturando desejos, motivações, interesses, mas também mantendo distâncias e produzindo escolhas” (Cagliari, 2022, p. 125).

Ainda, a autora Cagliari (2022) observa que, os(as) educadores(as) precisam manter a escuta ativa das crianças, buscando retirar aquelas da invisibilidade e que possam ter espaço de expressão e fala, tornando suas vivências algo concreto e perceptível, e isto pode ser realizado por meio da documentação pedagógica, que é um lugar de formação profissional, já que permite ao(à) educador(a) a possibilidade de conhecer melhor as crianças, seus aprendizados, e pode aprofundar suas análises e reflexões sobre as mesmas. Além disso, a documentação permite que as famílias sejam envolvidas no que se refere ao percurso realizado pelas crianças em termos de aprendizado. Estas “[...] portadoras de saberes, interpretações, culturas educativas importantes para a escola, no diálogo que se gera com cada um dos pais e principalmente no grupo” (Cagliari, 2022, p. 125).

Então, se a documentação pedagógica é importante para registrar o percurso das crianças, qual o seu sentido e como realizá-la? Iniciamos destacando que, desde a LDB nº 9394/1996 há a ideia da avaliação como acompanhamento, o que nos faz pensar que este depende de formas de registro e de organização das produções das crianças, para elas poderem ser analisadas, tendo a observação e a escuta acurada das crianças como instrumentos que auxiliam no cotidiano.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009) a avaliação, acompanhamento e documentação aparecem no Artigo 10:

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

- I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição

junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
 V - a não retenção das crianças na Educação Infantil (Brasil, 2009, p. 4-5).

A documentação pedagógica é destacada nas DCNEI como meio para as famílias conhecerem o progresso do desenvolvimento das crianças e as acompanharem, revelando, também, o trabalho pedagógico da instituição com base no seu projeto. No que tange ao trabalho do(a) docente na educação infantil, no referido processo de acompanhamento, a BNCC destaca que: “Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (Brasil, 2017, p. 39). Ainda, na BNCC é possível comentar que esta dá direcionamentos sobre a questão da mediação e acompanhamento, os quais são tarefas do(a) educador(a): observar a trajetória das crianças, diversificar formas de registro (desenhos, portfólios, fotografias, vídeos, entre outros), não classificar as crianças, reunir todos os elementos para reorganizar as aprendizagens.

O verbo **documentar** é sinônimo de registrar, de produzir documentos ou evidências. Nesse caso, estamos nos remetendo à ação de fotografar, filmar, anotar, recolher produções das crianças. Em si, documentar não dá conta do conceito da Documentação Pedagógica, mas apenas ao ato de produzir algum tipo de registro sobre a prática pedagógica. O registro por ele mesmo não basta para produzir o efeito que se espera em uma prática sustentada pela estratégia da Documentação Pedagógica.

Já o substantivo **documentação** trata-se do documento construído a partir dos registros realizados, ou seja, do produto em si (livreto, folheto, vídeo, painel, mini-história, portfólio). Assim como o simples ato de produzir registros (documentar) não se basta em si mesmo, o produto (ou seja, a documentação) também não. [...]

Por outro lado, o conceito de **Documentação Pedagógica** não cabe em uma pedagogia qualquer (PINAZZA; FOCHI, 2018), muito pelo contrário. Ele responde às exigências das famílias das pedagogias participativas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; 2016), uma vez que tais visões não se distinguem apenas por questões epistemológicas, mas especialmente, pelo modo que cada uma compreende o acesso e a mediação aos processos socio-histórico-cultural pelos quais as crianças e adultos participam” (Fochi, 2019, p. 12-13, grifo do autor).

Neste excerto compreendemos os sentidos da documentação pedagógica, quando o autor Fochi (2019) explicita que documentar está na ação de produzir registros diversificados; de forma que a documentação envolve o produto que queremos comunicar, em vários formatos; e, a documentação do cotidiano é uma estratégia pedagógica, que envolve o modo como realizamos, pensamos as ações, as narrativas produzidas do cotidiano e sua concretização.

E, como podemos iniciar essas práticas de documentar? No cotidiano das instituições a observação, por parte dos(as) professores(as), é um dos instrumentos mais acessíveis para lançar mão, que auxilia em notar como as crianças interagem mutuamente quando brincam de diversas formas, quando realizam atividades mais sistematizadas, em momentos de higiene, alimentação e demais interações. Isto nos remete à ideia de que, ao observar, podemos conhecer. “Mas não se trata de um conhecimento abstrato, trata-se de uma emoção do conhecimento que contém toda a nossa subjetividade, expectativas, aquilo que

esperamos que aconteça, nossas hipóteses e nossas teorias de referência, nas quais nós também estamos refletidos” (Davoli, 2020, p. 28).

O processo de documentação, portanto, parte da observação, passa pelo registro variado das situações vivenciadas com as crianças para chegar à interpretação das experiências. Além da observação, exige-se o desenvolvimento da “[...] capacidade e necessidade de escutar, de coletar, de organizar e de compreender o que a inteligência das crianças e dos adultos produz no contexto da escola” (Altimir, 2020, p. 57). Na escuta, então, o adulto é observador, embora esteja presente e realizando as mediações. Há, nesse sentido, uma dinâmica circular quanto a escuta, a observação, a interpretação e à documentação. Sendo a documentação: “[...]toda a coleção de imagens, histórias, desenhos, palavras, ideias e produções de crianças e adultos, surgidos a partir da vida da escola, que são organizados para poder dar uma mensagem a um leitor” (Altimir, 2020, p. 60).

E quem são os leitores dessa documentação? As crianças, suas famílias, todos os componentes da escola, a comunidade do entorno, visitantes, estagiários(as), enfim, todos que circulam e frequentam a instituição, têm a possibilidade de conhecer os achados apresentados em exposições, reuniões pedagógicas, murais, mostras organizadas. Destacamos, sobretudo, que a documentação pedagógica pode ser um exercício de autoformação, já que estamos abordando a formação docente. Autoformação porque envolve a representação e leitura da realidade, a busca de referenciais teóricos que deem subsídio a estas leituras e olhares dos(as) docentes, de modo que a escrita precisa ser mobilizada.

Contemplando os aspectos que apresentamos, coadunamos com Fochi (2019) quando explicita em quais pontos a documentação pedagógica pode auxiliar os(as) professores(as), que atuam na educação infantil em sua experiência profissional, como processo formativo, de planejamento a partir da realidade cotidiana e atendendo as necessidades das crianças:

- qualificar nossa capacidade de escutar as crianças,
- refletir a organização das propostas e da própria vida cotidiana, harmonizando as demandas e necessidades dos meninos e das meninas com as da instituição e dos adultos,
- criar abertura para transformar os contextos em que estão inseridos, vivenciar percursos de formação contextualizados e com alto grau de reflexividade para os profissionais, construir um conhecimento situado e fecundado em teorias,
- narrar as aprendizagens das crianças, dos adultos e da identidade da escola (Fochi, 2019, p. 15).

E destacamos que isso poderá acontecer na prática se for algo refletido na formação inicial, com enfoque no brincar como eixo das propostas pedagógicas documentadas. Dessa maneira, como o brincar possui inúmeras nuances (faixa etária das crianças, o brincar espontâneo, brinquedos e espaços disponíveis, a mediação do adulto, entre outros), optamos por, no próximo tópico de discussão, contemplar o brincar heurístico como proposta que precisamos discutir e viabilizar na formação docente, entendendo que o mesmo pode ser pensado desde o trabalho com crianças bem pequenas, e isto precisa de um ambiente organizado e que convide à brincadeira, sendo um processo que, como comentamos, exigirá

dos(as) educadores(as) a observação, a escuta das crianças, e a documentação para revelar o experienciado.

A COMPREENSÃO DO BRINCAR HEURÍSTICO COMO PROPOSIÇÃO ELEMENTAR À FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar é direito inalienável da criança e uma linguagem essencial à formação integral (Ujiie, 2021). Nessa direção as DCNEI (Brasil, 2009) pontuam que a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica precisa preservar o caráter lúdico próprio da criança em suas ações espontâneas, planejadas e dirigidas, proporcionando desenvolvimento e ação educativa interdisciplinar guiada por interações e brincadeiras. Assim, a educação da primeira infância se constitui de mediação, interação, vivências e experiências significativas e lúdicas, ou pelo menos seria este o ideal a alcançar, considerando que é imprescindível que o curso de Pedagogia, como âmbito privilegiado de formação de professores para a primeira infância, contemple em seus conteúdos, discussões e proposições: o lúdico, o brincar, a brincadeira e o jogo, tangenciando diversas abordagens.

No escopo deste ensaio teórico e reflexivo buscamos debater a compreensão do brincar heurístico como proposição elementar à formação de professores para a educação infantil, considerando o que explicita Ujiie e Pietrobon (2022, p. 5) ser o brincar “[...]uma experiência da inteireza humana e formativa que perpassa o corpo em ação [...]. Haja vista, ser o Curso de Pedagogia o espaço-tempo formativo da docência para a educação infantil.

A abordagem do brincar heurístico foi cunhada por Elinor Violet Goldschmied (1910-2009), educadora e pedagoga inglesa, pioneira na área de educação e cuidado na primeira infância, a qual teve uma trajetória profissional dividida por uma alternância espacial entre Inglaterra e Itália, e dentre suas contribuições, a educação infantil foi defensora da organização do ambiente educativo e do papel do educador como peça-chave, figura de referência no processo de aprendizagem relacional e intencional junto a criança.

Goldschmied e Jackson (2006, p. 147) afirmam que: “O aprendizado heurístico é definido pelo Dicionário Oxford como “um sistema de educação sob o qual o pupilo é treinado para descobrir as coisas por si mesmo”. Nesta correlação, a abordagem do brincar heurístico com objetos é um espaço-tempo de exploração, descoberta e aprendizagem independente da criança, muito embora tenha sido projetado, organizado e sistematizado pela ação intencional docente. Portanto, o brincar heurístico é uma atividade exploratória espontânea para as crianças e que deve ser oportunizada para pedagogos em formação, para a apropriação e compreensão de seu significado, a fim de dar materialidade em sua atuação futura (ou atual) ao tornar-se professor(a) de bebês e crianças pequenas.

Ao discorrer sobre as contribuições de Goldschmied em relação à prática com bebês e crianças pequenas, Fochi (2018) ressalta seus valores e princípios, dentre eles a imagem de criança competente, a escuta e respeito pela criança sujeito de direitos, a política educativa cunhada a partir do protagonismo da

criança, a importância do brincar como atividade vital da infância, o binômio cuidado e educação, o valor das relações, vínculo positivo e a centralidade do educador referência, suporte emocional, articulador de aprendizagem relacional e intencional.

O brincar heurístico é espaço-tempo de descoberta, em seus dimensionamentos como o cesto dos tesouros, sessão de brincar heurístico com objetos e/ou jogo heurístico e bandejas de experimentação³ são proposições promissoras, as quais buscaremos pormenorizar considerando seu valor para a formação teórico-prática e prático-teórica de futuros(as) professores(as) pedagogos(as). E, iniciamos com ilustrações do brincar heurístico relatadas na obra de Goldschmied e Jackson (2006, p. 149, grifo das autoras):

Susan (13 meses), sentada junto a uma lata grande. Ela apanhou um pedaço de uma corrente fina, agitou no ar, observando o movimento, segurou-a até que quase parasse de se mover, e colocou-a, com movimentos precisos, dentro da lata. Então, ela virou a lata, tirando a corrente de dentro dela. Ela repetiu a sequência de ações três vezes, completamente concentrada. [...]

Miguel (15 meses), segurando uma latinha pequena em altura, apanhou uma bola de pingue-pongue, colocou-a na lata e fez com ela um movimento circular que produzia um zunido, observando com atenção a maneira como a bola girava. Aumentou a velocidade do movimento circular e a bola saltou da lata. Ele recuperou a bola e repetiu o processo.

Para auxiliar a pensarmos sobre o brincar heurístico e sua organização, outra fonte que pontuamos diz respeito ao manual de orientações pedagógicas *Brinquedos e Brincadeiras na creche* (Brasil, 2012), que traz detalhamento em relação ao cesto de tesouros⁴, de modo que possamos compreender como uma espacialidade em vime, responsável por ser suporte de objetos diferenciados e naturais, que favoreçam a experiência sensorial dos bebês, podem ser substituídos por bacias ou caixas de papelão baixas encapadas. Sugere-se disponibilizar nesta espacialidade objetos naturais não estruturados e de uso doméstico que amplifiquem o desenvolvimento da curiosidade, exploração, sensibilidade e formação motriz. No documento mencionado temos detalhamento dos procedimentos para uso pedagógico da abordagem, evidenciando ser uma tarefa de exploração projetada para bebês que começam a se sentar, com apoio ou sem, e a disponibilidade de cesto com objetos, considerados brinquedos não-estruturados, para grupos de três a cinco bebês, a qual não deve ter qualquer intervenção física, mas ter acompanhamento de um adulto vigilante, que observa, colhe informações, fotografa, registra, filma e produz documentação pedagógica das aprendizagens construídas.

Goldschmied e Jackson (2006, p. 115) pontuam a atividade como fonte de descoberta, concentração, tomada de decisão, interação e aprendizagem, em que “[...] um Cesto de Tesouros bem-abastecido, oferecido por um adulto atento, pode proporcionar experiências que são interessantes e

³ Goldschmied e Jackson (2006) no livro *Educação de 0 a 3 anos* detalham em capítulos o cesto dos tesouros e o brincar heurístico com objetos, como proposta para bebês e crianças pequenas até três anos. Fochi (2018) mediatizado pela apropriação da abordagem no cenário brasileiro nomina a sessão de brincar heurístico com objetos como jogo heurístico. Pontua que motivado pela experiência das escolas municipais de Pamplona (Espanha) que teve contato, inspirada em Goldschmied, trouxe para o Observatório de Cultura Infantil (OBECI) também o trabalho heurístico com bandejas de experimentação, que amplifica a atividade para crianças de quatro a cinco anos, com processo lúdico, exploratório, manipulativo, experiencial e transformador. O autor pondera que as bandejas de experimentação ajudam a refletir acerca da criança cientista “[...] em suas primeiras elaborações e ensaios de nomear suas teorias e ideias sobre os fenômenos das materialidades.” (Fochi, 2018, p. 56). Aspecto que valoramos no trabalho com as crianças da Educação Infantil e que toma parte em nossa ação junto ao curso de Pedagogia.

⁴ Como ilustração ao cesto dos tesouros, indicamos o vídeo: "Educação de bebês: os cestos dos tesouros". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GrY9srmbbTc&t=4s>.

absorventes, capacitando o bebê a buscar uma aprendizagem vital para a qual ele está pronto e ansioso”. O adulto no escopo da proposta é responsivo, organizador do espaço e das coleções dos cestos, figura de confiança, presença efetiva sem adultocentrismo ou exercitação de controle, observador e documentador do processo educativo que desabrocha, considerando o ambiente propício, a abordagem e a curiosidade natural dos bebês. Assim, o papel do professor nas sessões de disponibilidade dos cestos de tesouros é estar presente, utilizando o momento como âmbito de observação e registro das experiências e aprendizagens, sem intervenção ativa.

Grande parte do trabalho do adulto é feito fora da sessão de brincar heurístico. Ele coletará objetos, cuidando deles, assegurando-se de que aqueles que estejam porventura danificados sejam consertados e lavados, caso necessário, ou jogados fora, além de pensar em novos tipos de itens interessantes. No começo de cada sessão, ele seleciona e oferece os objetos e os receptáculos. Durante a sessão, ele os reorganizará de uma maneira que seja imperceptível e, finalmente, iniciará o momento de coleta de objetos pelas crianças, guardando-os em suas sacolas e pendurando cada sacola em seu respectivo gancho (Goldschmied; Jackson, 2006, p. 155).

O papel do adulto, descrito pelas autoras acima, compreende a função de observação, alguém que facilita a prática do brincar pelas crianças e realiza anotações sobre os achados, sempre com o intuito de perceber como as crianças interagem com os materiais e com as demais crianças. A intervenção do adulto foca-se no atendimento a estes aspectos e na garantia de que a sessão do brincar heurístico possa ocorrer de maneira que todas as crianças brinquem. “A única exceção para essas regras ocorre quando uma delas começa a atirar as coisas [...]. Nesse caso específico, o melhor plano consiste em oferecer a ela um receptáculo e estimulá-la a colocar as coisas nele” (Goldschmied; Jackson, 2006, p. 155).

Os bebês, ao adquirirem mobilidade para deslocamento, podem se engajar em outras atividades exploratórias e, ao alcançar esta competência, segundo Goldschmied e Jackson (2006, p. 147), participam em sessões de brincar heurístico com objetos ou jogos heurísticos, sendo que, nesta proposição, o encaminhamento é “[...] oferecer a um grupo de crianças, por um determinado período e em um ambiente controlado, uma grande quantidade de tipos diferentes de objetos e receptáculos, com os quais elas brinquem livremente e sem a intervenção de adultos”.

O brincar ou jogo heurístico, de acordo com Gazola e Mascioli (2019), é uma atividade diferenciada e intencional, que tem por pauta a exploração e o brincar livre, numa organização sistemática espacial e refletida pelo professor com sessões de duração entre trinta minutos e uma hora, com o objetivo central de exploração espontânea dos diferentes tipos de objetos naturais (não estruturados⁵) pelo bebê e a criança pequena.

⁵ Listagem e detalhamento de itens sugeridos para o brincar heurístico constam em Goldschmied e Jackson (2006, p. 159-160). Os itens sugeridos para Cestos dos Tesouros constam no documento Brinquedos e Brincadeiras na creche (Brasil, 2012, p. 75-76) que contemplam objetos da natureza, objetos de uso cotidiano, objetos de madeira, objetos de metal, objetos de couro, têxteis, borracha e pele, objetos de papel e papelão, também expandem o universo ilustrativo e exemplificativo para o planejamento e organicidade da proposição.

O papel do educador nas sessões do brincar ou jogo heurístico é salutar, pois seleciona os materiais, organiza, prepara o ambiente, realiza consigna⁶, encaminha as crianças à sessão, durante a sessão observa a interação das crianças com os materiais, com o espaço, com seus pares, efetua os registros e documentação pedagógica, mantém a organicidade da sessão garantindo o interesse e o estímulo à ação lúdica, indica tempo de finalização e participa em parceria da organização de encerramento (Fochi, 2018).

No que dispõe ao encaminhamento didático-pedagógico para a sessão de brincar ou jogo heurístico registramos que os materiais oferecidos devem ter no mínimo de 8 a 15 variedades, com um receptáculo de guarda de cada coleção que pode ser sacola, caixa ou balaio que possam ser fechados; a coleção de objetos deve ter aproximadamente 50 itens em cada tapete, esteira ou espaço, ou seja, brinquedos suficientes para que as crianças não precisem disputar. O espaço de realização da sessão necessita ser amplo para que as crianças possam movimentar-se livremente, de preferência a área externa pátio, quadra, gramado; mas o essencial é delimitar um horário para sessão de trinta minutos a uma hora, dependendo da manutenção do foco de interesse das crianças. Durante a exploração dos objetos pelas crianças, espalhados no chão em tapetes, de tempos em tempos, precisam ser reorganizados discretamente pelo(a) professor(a), para que continuem parecendo convidativos. No final da sessão, os objetos são recolhidos pelas crianças, com o auxílio do(a) professor(a), e guardados no receptáculo destinado, para utilização em outro dia. Outrossim, é válido pontuar que os materiais das coleções guardadas, de tempos em tempos devem ser trocados para continuarem convidativos, inovadores e estimulantes de novas interações e aprendizagens.

De acordo com Fochi (2018) as bandejas de experimentação é um dimensionamento indicado para crianças que se locomovem com desenvoltura e começam a fazer uso da linguagem, sendo indicadas para crianças pré-escolares de 4 a 5 anos. As bandejas de experimentação são bandejas de utensílios de correlação manipulativa, experimentação, grandezas e medidas. Para além da ampliação do desenvolvimento sensorial, elas são responsáveis pela ampliação do repertório científico e estimulam o pensamento lógico de causa e consequência. Podem ser organizadas em ambientes fechados ou abertos para livre exploração das crianças em mesas e pequenos grupos de até 5 participantes.

Então, podemos definir as Bandejas como um momento no qual as crianças, em um espaço de tempo, com materiais contáveis(contínuos) e não contáveis (descontínuos), com intencionalidade e previamente organizados, realizam ações com vistas a nomear os fenômenos matemáticos e físicos que vão ocorrendo. Nesse brincar, a criança tenta compreender o resultado de suas ações e as consequências das mesmas na interação com os materiais. Para o professor, uma oportunidade singular de perceber na individualidade de cada criança os processos de pesquisa que pertencem a ela, bem como evolução dos mesmos. (Fochi, 2018, p. 209).

⁶ A consigna é uma roda de combinados realizada antes da sessão de brincar heurístico, fora do espaço que esta será realizada, para que as crianças fiquem atentas à fala da professora sem distração dos objetos. “[...] A consigna deve ser uma fala breve, com frases afirmativas e focada no que irá acontecer. Sempre buscar alternativas para comunicar o que irá acontecer, evitando o “não”, considerando que a criança precisa se sentir convidada a participar da brincadeira” (Fochi, 2018, p. 95).

A atividade com as bandejas de experimentação permite analisar a capacidade de atuação da criança com grandezas, medidas, exploração manipulativa, descoberta, curiosidade e criação. Assim, como nos outros dimensionamentos do brincar heurístico, a suficiência de utensílios e material de exploração ao grupo que toma parte da sessão é essencial, bem como a presença do professor, no sentido de registro, captação e avaliação da aprendizagem.

A documentação pedagógica, como já discurremos, é um aspecto importante na formação dos pedagogos, é fonte narrativa, explicativa e argumentativa. Momento de reflexão *para, na* e *sobre* a ação educativa ou sessão. A documentação pedagógica articulada ao brincar heurístico produz registro das produções e interações, composição da memória educativa, reflexão, fonte de elaboração, autoria e fonte de pesquisa para o processo educativo e formativo.

Durante o brincar heurístico (cesto dos tesouros, brincar ou jogo heurístico, bandeja de experimentação), o professor ocupa a função de observador, coletor de observáveis (anotações, fotografias, vídeos), documentador do processo ensino e aprendizagem. Assim, “[...] o professor registra os processos de exploração e descobertas das crianças para posterior análise e usos desses materiais para compartilhar com as famílias e as próprias crianças.” (Fochi, 2018, p. 96). Nesse sentido, “[...] o registro também torna visível os percursos de aprendizagem das crianças e constrói memória pedagógica. [...] observar, documentar, interpretar têm contribuído para repensarmos a didática [...]” (Fochi, 2018, p. 97). Este repensar da didática sinalizado pelo autor é um elemento de centralidade para nós professores(as) formadores(as) compromissados(as) com a formação inicial em Pedagogia, tendo em vista uma formação humana e consistente voltada à primeira infância.

Ponderamos que os contributivos do brincar heurístico são variados. A criança ganha autonomia, gerencia seu fazer, tem centralidade na proposta educativa, age e interage como protagonista, tem o brincar e a ação como fonte de descoberta, é livre para experimentar suas hipóteses e se apropriar das descobertas com independência. Ao dizermos isto, advertimos que:

O brincar heurístico é uma abordagem, e não uma prescrição. Não há uma única maneira correta de fazê-lo, e pessoas em centros diferentes terão suas próprias ideias e juntarão seus próprios materiais. Com efeito, um dos grandes méritos dessa abordagem é que ela liberta a criatividade dos adultos e torna a tarefa de cuidar das crianças muito mais estimulante (Goldschmied; Jackson, 2006, p. 149).

O professor, ao se apropriar da abordagem, demonstra-se capaz de compreender a Pedagogia e a Sociologia da Infância, a qual possui refinamento da escuta e olhar sensível à criança, respeito ao tempo da infância (tempo vivido, percebido e concebido). As crianças são autoras de sua vida, singulares em sua ação. As infâncias são plurais. E o(a) professor(a) ou formando(a) do curso de Pedagogia é responsivo, articulador da abordagem educativa, intencional, mediador, agente reflexivo, autor da sua ação docente, documentador pedagógico e um cientista da educação em potencial, por isso, destacamos o brincar heurístico como um dos vieses do brincar em toda sua dimensão, já que, em qualquer possibilidade da criança com seu meio, há a possibilidade do brincar, do imaginar, expressar-se e criar, e isto precisa ser

discutido na formação inicial docente como possibilidade e potência do aprendizado e descoberta na infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tivemos como objetivo, neste ensaio teórico, evidenciar o brincar enquanto linguagem essencial na formação de pedagogos brincantes, como parte da sua ação pedagógica com as crianças. Para tanto, retomamos o papel do curso de Pedagogia, o qual possui a função de formação dos profissionais que atuam com crianças, desde a educação infantil, pontuando haver necessidade de apresentar o brincar como direito das crianças, o qual necessita ser discutido nas disciplinas que trazem os fundamentos teórico-epistemológicos, bem como nas práticas voltadas a essa etapa educativa.

O brincar é parte inerente à cultura da infância, mesmo com brinquedos não estruturados, de forma espontânea a criança brinca. Nas instituições educativas, saber do que as crianças gostam de brincar, e como os profissionais podem aproveitar essa informação para contextualizar em momentos de brincadeiras e interações torna-se relevante e necessário, com o intuito de promover o aprendizado infantil, desenvolver habilidades, e formas diferenciadas das crianças demonstrarem seu pensamento.

Dessa forma, entendemos que, na formação docente se há possibilidade de discutirmos o brincar e seus desdobramentos, poderemos contribuir para que este possa ser transposto no cotidiano com as crianças, tendo um espaço na proposta pedagógica das instituições e no planejamento docente, destacando que, o ambiente pode contribuir para tal, quando há um espaço para as crianças participarem, não somente com brincadeiras monitoradas, mas com a possibilidade de que o brincar espontâneo e os brinquedos não-estruturados possam estar presentes.

Tomando essas ideias como premissas, apresentamos o brincar heurístico como possibilidade de descoberta e de intervenção criativa e imaginativa para com as crianças, ponderando acerca de seus dimensionamentos e desdobramentos em cesto de tesouros, brincar heurístico com objetos ou jogo heurístico e bandejas de experimentação, sendo que a abordagem embora livre possui intencionalidade pedagógica, e alcança o foco da ação educacional na educação infantil que é o aprender via interações e as brincadeiras. Assim, as sessões sejam de cesto de tesouros, do brincar heurístico ou de bandeja de experimentação, contemplam sessões de livre-expressão proativa da criança, mas não é descomprometida de aprendizagens e do ato intencional e pedagógico do(a) professor(a) que o gestou, planejou, estruturou, observou, registrou, reflexionou, materializou e produziu documentação, sendo espaço/tempo de múltiplas aprendizagens, portanto proposição elementar e formativa para a atuação junto à docência na Educação Infantil, aspecto que tangenciamos e que esperamos que reverbere na formação em Pedagogia para a ampliação de mais professores brincantes.

REFERÊNCIAS

- ALTIMIR, David. Escutar para documentar. *In*: MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (orgs.). **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 57-76.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: introdução. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 11, 16 de maio de 2006. Seção 1.
- BRASIL. Resolução CEB/CNE nº 5. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 de dezembro de 2009. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=112015>. Acesso em: 27 jul. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Brinquedos e brincadeiras de creche**: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC, 2012.
- BRASIL. Lei nº 12.796, de 04 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. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 5 de abril de 2013. p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 07 jul. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 abr. 2024.
- CAGLIARI, Paola. A experiência da brincadeira nas creches e nas pré-escolas de Reggio Emilia: um “cotidiano em festa”. *In*: SAVIO, Donatella; MORO, Catarina (orgs.). **Brincar para construir mundos: perspectivas e experiências entre Itália e Brasil para a educação infantil**. Curitiba: Ed. UFPR, 2022.p. 113-147.
- DAVOLI, Mara. Documentar processos, recolher sinais. *In*: MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (orgs.). **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 27-42.
- FOCHI, Paulo (org.). **O brincar heurístico na creche**: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.
- FOCHI, Paulo. As mini-histórias como um conceito de narrativa pedagógica. *In*: FOCHI, Paulo (org.). **Mini-histórias: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI**. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019. p. 11-28.
- GARANHANI, Marynelma Camargo. A docência na educação infantil. *In*: SOUZA, Gizele de. **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 187-200.
- GAZOLA, Salette Rosemara; MASCIOLI, Suselaine A. Zaniolo. Descobrimo o mundo por meio do brincar heurístico e do brincar telúrico. **Revista Eletrônica da Educação – RELEDUC, [S.l.]**, v. 2, n. 1, p. 103-123, fev. 2019. DOI: <https://doi.org/10.29327/230485.2.1-8>
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creches. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

REDIN, Marita Martins; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RODRIGUES, Maria Bernadette Castro; AMODEO, Maria Celina Bastos de; DORNELLES, Leni Vieira; AVILA, Ivany Souza; ZEN, Maria Isabel Hebckost Dalla. Planejando na educação infantil com um fio de linha e um pouco de vento. In: REDIN, Marita Martins *et al.* (orgs.). **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017. p. 19-37.

SAVIANI, Demerval. **Interlocuções pedagógicas**: conversa com Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. São Paulo: Autores Associados, 2010.

UJIE, Nájela Tavares. O brincar como direito inalienável na primeira infância. **Revista Direitos Humanos: para quê(m)?**, Curitiba, p. 1-4, 2021. Disponível em:

<https://www.esedh.pr.gov.br/Noticia/O-BRINCAR-COMO-DIREITO-INALIENAVEL-NA-PRIMEIRA-INFANCIA>.

Acesso em: 20 ago. 2024.

UJIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. O lúdico no ensino da matemática na primeira infância: aspectos elementares na formação de professores pedagogos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 66, e096622, 2022, p. 1-17. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/24113>. Acesso em: 10 ago. 2024.

Submetido: 25/08/2024.

Correções: 29/01/2025

Aceite Final: 07/02/2025