

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

HÍTALA JÉSSICA MIRANDA RIBEIRO

**O BRINCAR NAS DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL DE UBERLÂNDIA/MG**

UBERLÂNDIA - MG

2024

HÍTALA JÉSSICA MIRANDA RIBEIRO

**O BRINCAR NAS DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL DE UBERLÂNDIA/MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Camila Turati Pessoa

UBERLÂNDIA - MG

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema de
Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

R484b Ribeiro, Hítala Jéssica Miranda, 1987-
2024 O brincar nas Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de
Uberlândia/MG [recurso eletrônico] / Hítala Jéssica Miranda Ribeiro. -
2024.

Orientadora: Camila Turati Pessoa.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.5184>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Pessoa, Camila Turati, 1988-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em
Educação. III. Título.

CDU: 37

HÍTALA JÉSSICA MIRANDA RIBEIRO

**O BRINCAR NAS DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL DE UBERLÂNDIA/MG**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Camila Turati Pessoa – PPGED/UFU
(ORIENTADORA)

Profa. Dra. Camila Trindade – UNIDEP/UEM

Profa. Dra. Fernanda Duarte Araújo Silva – PPGED/UFU

UBERLÂNDIA - MG

2024

*Dedico esta dissertação ao meu querido filho,
fonte de inspiração e motivação constante, que
trouxe luz e alegria aos meus dias, renovando
minhas forças a cada sorriso, a cada brincar e
a cada respirar...*

*Ao meu amado marido, companheiro de todas
as horas, que esteve ao meu lado com amor e
apoio incondicionais, tornando possível a
realização deste trabalho.*

*Dedico à minha mãe, padrasto, meus
irmãos, fonte de inspiração e torcida constante
pelos meus avanços.*

*E a Deus, fonte de sabedoria e amor infinitos,
que me concedeu saúde, determinação e
discernimento para enfrentar os desafios desta
jornada acadêmica.*

A Ele dedico toda a glória e gratidão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, fonte de toda sabedoria e força, por ter me guiado e sustentado durante todo o processo de elaboração desta dissertação. Sem sua graça e direção, nada disso teria sido possível. Meu socorro bem presente em todos os momentos.

Agradeço ao meu amado marido, meu parceiro fiel em todas as jornadas, pelo amor, compreensão e apoio incondicionais. Meu porto seguro, um amigo, um apoio e grande incentivador.

Ao meu querido filho, que chegou tão de repente ao longo do processo e fez parte de tudo que passei, em muitos momentos ficando longe, encontrando uma mamãe cansada, por demonstrar tanta compreensão mesmo tão pequeno já conseguia entender os momentos em que precisei me dedicar à pesquisa e à escrita desta dissertação. Seu amor e compreensão foram minha motivação constante, minha inspiração!

À minha orientadora, Camila Turati Pessoa, sou imensamente grata pela sua orientação precisa, paciência e incentivo ao longo deste caminho. Seu conhecimento, dedicação e apoio foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Agradeço também às professoras Fernanda Duarte Araújo Silva pela banca de qualificação e defesa, Silvia Maria Cintra da Silva, na banca de qualificação e Camila Trindade pela banca de defesa. Às professoras, sou grata pela leitura feita ao trabalho e todas as considerações apontadas.

Agradeço aos meus pais, irmãos, sobrinhos, afilhados, pois pela minha dedicação a essa dissertação, estive por vários momentos longe da família, e em todo tempo foram compreensíveis e amáveis comigo. Vocês foram um porto seguro!

Agradeço também aos meus colegas e parceiros de trabalho pelo apoio, incentivo e troca de experiências ao longo desta jornada. Sem a colaboração e o estímulo de vocês, este trabalho não teria alcançado seu êxito.

A todos que de alguma forma contribuíram para a realização desta dissertação, o meu mais sincero e profundo agradecimento. Espero que este trabalho possa contribuir de alguma forma para o avanço do conhecimento em nossa área.

RESUMO

A presente dissertação insere-se na Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU-MG) e tem como objetivo analisar como o brincar é abordado nas Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil da Rede Municipal de Uberlândia-MG (DCMEI-UDI), e de que forma essas diretrizes orientam o trabalho do/a professor/a realizando um estudo sob a luz da Psicologia Histórico-Cultural (PHC). A partir da Psicologia Histórico-Cultural, o brincar é compreendido como um elemento fundamental para o desenvolvimento das qualidades humanas na infância. O estudo busca entender como o ser humano se constitui e se humaniza por meio de suas vivências, considerando os aspectos culturais e psicológicos do contexto em que está inserido. O brincar, como atividade dominante na infância, especialmente o brincar simbólico, é crucial para a construção da criança como sujeito em constante desenvolvimento. A pesquisa também investiga o papel da escola como agente de socialização, proporcionando experiências de aprendizagem que contribuem para o desenvolvimento da inteligência, linguagem e pensamento da criança. Utilizando como metodologia uma análise documental qualitativa, explorando como documento de uma investigação cuidadosa as Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Uberlândia-MG, cujo foco principal é o brincar. Nesse sentido, elencamos os caminhos percorridos até a concretização do documento, analisamos a abordagem das diretrizes a partir da PHC, os campos de experiência, os objetivos de aprendizagem, discorremos sobre os eixos estruturantes da educação infantil, trouxemos um olhar sobre a formação de professoras/es sobre esse viés, os seis direitos de aprendizagem, um olhar sob os campos da parte diversificada que são os campos de experiência “Culturas Regionais e Locais: Vivências Culturais na Infância” e “Habilidades Socioemocionais” das DCMEI-UDI, um olhar para a educação especial evidenciada no documento, e os princípios que impulsionam o trabalho pedagógico na Educação Infantil da rede municipal de ensino. A partir das ponderações e análise desses elementos no documento, percebemos que o ato de brincar é reconhecido como uma atividade essencial para o desenvolvimento integral das crianças, mas que não é evidenciado como a atividade principal delas; dessa maneira, também foram observadas algumas lacunas no processo de escrita que precisam ser revistas, pois podem gerar várias indagações e percepções equivocadas pelos profissionais que utilizam desse documento como norteador de seu trabalho. Salientamos a importância do papel do/a professor/a e, nesse contexto, o quanto é vital e necessário um investimento contínuo em sua formação e apoio. A pesquisa contribui para o entendimento da importância do brincar e oferece subsídios para a melhoria das práticas educativas na educação infantil, abrindo caminhos para futuras pesquisas que explorem diferentes contextos e aprofundem a compreensão sobre o papel do brincar no desenvolvimento infantil. Ela não apenas endossa o debate sobre a importância do brincar na Educação Infantil, mas também destaca a relevância de se pensar com cautela e fundamentação as Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia-MG, as quais guiarão o fazer docente nesse nível de ensino.

Palavras-chave: Brincar. Diretrizes. Educação Infantil. Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This dissertation is part of the Research Line of Knowledge and Educational Practices of the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia (UFU-MG) and aims to analyze how play is addressed in the Municipal Curriculum Guidelines for Early Childhood Education of the Municipal Network of Uberlândia-MG (DCMEI-UDI), and how these guidelines guide the work of teachers through a study under the light of Historical-Cultural Psychology (PHC). From the perspective of Historical-Cultural Psychology, play is understood as a fundamental element for the development of human qualities in childhood. The study seeks to understand how the human being is constituted and humanized through their experiences, considering the cultural and psychological aspects of the context in which they are inserted. Play, as a dominant activity in childhood, especially symbolic play, is crucial for the construction of the child as a subject in constant development. The research also investigates the role of the school as an agent of socialization, providing learning experiences that contribute to the development of the child's intelligence, language, and thinking. Using qualitative documentary analysis as a methodology, the study carefully explores the Municipal Curriculum Guidelines for Early Childhood Education of Uberlândia-MG, with a primary focus on play. In this sense, we outline the paths taken to finalize the document, analyze the approach of the guidelines from the perspective of PHC, the fields of experience, the learning objectives, discuss the structuring axes of early childhood education, provide insights into teacher training from this perspective, the six rights of learning, and examine the diverse fields of experience such as "Regional and Local Cultures: Cultural Experiences in Childhood" and "Socioemotional Skills" from the DCMEI-UDI, as well as a look at special education highlighted in the document, and the principles that drive pedagogical work in Early Childhood Education within the municipal education network. From the considerations and analysis of these elements in the document, we perceive that the act of play is recognized as an essential activity for the integral development of children, but it is not highlighted as their main activity; thus, some gaps in the writing process were observed that need to be reviewed, as they may generate various inquiries and misconceptions by professionals who use this document as a guide for their work. We emphasize the importance of the role of teachers and, in this context, how vital and necessary continuous investment in their training and support is. The research contributes to the understanding of the importance of play and offers subsidies for improving educational practices in early childhood education, opening pathways for future research that explores different contexts and deepens the understanding of the role of play in child development. It not only endorses the debate on the importance of play in Early Childhood Education but also highlights the relevance of carefully and fundamentally considering the Municipal Curriculum Guidelines of Uberlândia-MG, which will guide teaching practices at this level of education.

Keywords: Play. Guidelines. Early Childhood Education. Cultural-Historical Psychology.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAC	Associação de Proteção e Assistência aos Condenados
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CF	Constituição Federal
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCMEI	Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil
DCMEI-UDI	Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Uberlândia
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACED	Faculdade de Educação
FASAMAR	Faculdade São Marcos
GT	Grupos de Trabalho
GEPLI	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens e Infâncias
GEPAE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAIES	Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PHC	Psicologia Histórico-Cultural
PMU	Prefeitura Municipal de Uberlândia
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SME	Secretaria Municipal de Educação
SISBI	Sistema de Biblioteca da UFU
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
THC	Teoria Histórico-Cultural
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNDIME	União de Dirigentes Municipais de Educação
UNLP	Universidad Nacional de La Plata
UNICEPLAC	Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNIP	Universidade Paulista
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USM	Universidade São Marcos
UPF	Universidade de Passo Fundo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	Apresentação do tema e estrutura da pesquisa	12
1.2	Memorial	13
1.3	Objetivos da Pesquisa.....	22
2	APRENDIZAGEM E PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	23
2.1	Aspectos Metodológicos	31
3	O BRINCAR COMO ATIVIDADE DOMINANTE.....	41
3.1	O brincar na infância	43
3.2	A importância da escola no processo de constituição do sujeito.....	48
3.3	O brincar nos documentos orientadores do trabalho pedagógico nas escolas..	53
4	UMA ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA	56
4.1	As Diretrizes – Caminhos percorridos.....	56
4.2	Os campos de experiência	58
4.3	Formação continuada.....	62
4.4	Um olhar para as Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia.....	63
4.5	Perspectivas para o futuro.....	82
	REFERÊNCIAS	88



Brincadeiras de criança, 2008 | Ivan Cruz¹

1 INTRODUÇÃO

[...] Não há melhor palco para um pensamento que dança do que o lado de dentro da cabeça das crianças (Emicida, 2018, p. 4).

A epígrafe desta introdução faz parte do livro *Amoras*, produzido e escrito por Emicida², em 2018. Em *Amoras*, Emicida conta a história de uma garotinha que reconhece sua identidade a partir de uma conversa com o pai, sentados embaixo de uma amoreira. Embora o livro traga breve referência à cultura e à resistência negra, fala sobre liberdade e representatividade com as crianças. As imagens escolhidas para esta e as demais seções são dos artistas Ivan Cruz³ e Candido Portinari⁴. Suas obras foram escolhidas por trazerem uma representatividade artística que envolve o tema principal do objeto deste estudo que é o brincar.

A partir desta liberdade, trago⁵ minha representatividade para minha escrita. Enquanto menina, filha, professora, mãe, esposa e mulher. Toda e qualquer pessoa, antes de se tornar adulta, passa pela infância dividida em três fases principais. Da primeira infância, marcada pela dependência e descoberta do mundo, à segunda, onde a autonomia e a socialização se intensificam, até a terceira, com a entrada na escola e o desenvolvimento de habilidades

¹ Fonte: Artistas do Brasil. Disponível em: <https://sacolas.artistasdobrasil.com/2024/04/04/ivan-cruz-titulo-brincando-de-roda-a-s-t-0-80x1-00m-ano-2008-foto-ludmila-guerra/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

² Leandro Roque de Oliveira, mais conhecido pelo nome artístico Emicida, é um rapper, cantor, compositor e apresentador brasileiro. É considerado uma das maiores revelações do hip hop do Brasil da década de 2000. O nome “Emicida” é uma fusão da sigla “MC” e do sufixo latino “-cida”.

³ Ivan Cruz (1947-) é um renomado pintor, escultor e artista plástico brasileiro, conhecido por suas obras que retratam a infância e as brincadeiras tradicionais.

⁴ Candido Portinari (1903-1962), renomado artista plástico brasileiro é considerado um dos mais importantes de todos os tempos, sendo o pintor brasileiro a alcançar maior projeção internacional.

⁵ Nesta seção, e no ‘Memorial’ (item 1.2), optamos por escrever na primeira pessoa do singular, por registrarmos aspectos da minha trajetória desde a minha infância até os dias atuais, em outros momentos da escrita será utilizada a 1ª pessoa do plural.

cognitivas e sociais, construindo identidades e perspectivas por meio das brincadeiras, da gestualidade, do contato, da afetividade e da cultura em que está inserida.

1.1 Apresentação do tema e estrutura da pesquisa

Segundo Chaves e Franco (2016), a infância é crucial para o desenvolvimento humano, pois é nesse período que ocorrem as primeiras apropriações do mundo, como a linguagem, a cultura, o conhecimento e as habilidades. Essas experiências moldam a personalidade, os valores e as atitudes da criança, influenciando sua trajetória ao longo da vida. Sendo assim, trago algumas experiências vivenciadas durante minha formação, pois o imaginário, os contos de fadas, a magia, as histórias e histórias, as ficções me constituíram ao mesmo tempo que o brincar permeia esse processo de humanização.

Seguindo a perspectiva de Vigotski⁶ (2009), que afirma que os processos de desenvolvimento e aprendizagem estão conectados desde o nascimento, entendemos que a formação de qualquer indivíduo resulta de um processo dinâmico e constante, onde aprendizagem e desenvolvimento se entrelaçam. Esse movimento envolve uma relação em que cada aspecto pressupõe a presença do outro, enquanto simultaneamente o desafia.

Portanto, nesta dissertação, temos como objetivo principal analisar o brincar nas Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Uberlândia (DCMEI-UDI) e como impactam o trabalho do/a professor/a de Educação Infantil que atuam nessa cidade. Para isso, a pesquisa está organizada da seguinte forma: iniciamos com um breve relato da minha história como criança, menina e mulher até chegarmos a essa temática de pesquisa, explanamos sobre como foi a minha constituição humana relacionada à vivência com o brincar, buscamos entrelaçar a constituição do ser brincante como pessoa e profissional que me constitui e como foi caminhar no processo de pesquisa.

Em seguida, apresentaremos o referencial teórico na seção/capítulo intitulado “Aprendizagem e processo de desenvolvimento humano a partir da Psicologia Histórico-Cultural” que aborda a contribuição da Psicologia Histórico-Cultural (PHC) para a compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Com base na PHC, buscamos discutir questões relativas à aprendizagem e ao desenvolvimento humano.

Posteriormente, falaremos sobre os caminhos da pesquisa e a perspectiva metodológica que implicou em uma análise documental de cunho qualitativo, com base em fontes de dados

⁶ A obra de Vigotski foi traduzida para vários idiomas. Assim, há variações na grafia também nas traduções para a língua portuguesa: Vigotski, Vigotskii, Vygotsky, Vigotsky. Neste trabalho, optamos por utilizar a grafia ‘Vigotski’.

bibliográficos e o documento norteador do trabalho na rede municipal de ensino, denominado DCMEI-UDI. Trazemos nesse caminho, a seção intitulada “O brincar como atividade dominante”, que trata da importância do brincar para a criança e como o ato de brincar está vinculado ao contexto da Educação Infantil (EI), com seus direitos e deveres. Procuramos dar luz à importância do ato de brincar de faz de conta e à sua representatividade no ambiente de formação do sujeito, propiciando novas descobertas, vivências e experiências significativas em seu processo de desenvolvimento cognitivo e formação pessoal.

Em continuidade, na seção “Uma análise das diretrizes curriculares municipais da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Uberlândia”, analisamos as especificidades desta etapa da educação básica, marcada por seus desafios, utilizando como referência as DCMEI-UDI (Uberlândia, 2020). Tal investigação implicou em análises dos campos de experiência, direitos de aprendizagem das crianças, a abordagem do direito de brincar e como ele é evidenciado no documento, um olhar sob os campos da parte diversificada que são os campos de experiência “Culturas Regionais e Locais: Vivências Culturais na Infância” e “Habilidades Socioemocionais” das DCMEI-UDI, um olhar para a educação especial evidenciada no documento, os princípios que impulsionam o trabalho pedagógico na EI da rede municipal de ensino e a formação de professoras⁷ ofertada em Uberlândia. Para concluir, nas considerações finais, trouxemos algumas observações para refletirmos sobre a pesquisa e os documentos explorados no decurso de toda a dissertação.

1.2 Memorial

Sou⁸ de família humilde. Nasci na cidade de Diamantina – MG, uma pequena cidade mineira, localizada no Vale do Jequitinhonha. Pouco tempo depois do meu nascimento, minha mãe se mudou com meu pai biológico para a região da Bahia. Durante algum tempo, ela vivenciou situações de violência doméstica, física e psicológica. Presenciei, quando criança, inúmeras vezes aquela situação. Hoje, adulta, percebo que se tratava de cárcere privado. Diante desse cenário, minha mãe percebeu a necessidade extrema de buscar soluções. Como uma das alternativas, assim que completei um ano de vida, ela conseguiu fugir para a casa dos meus avós maternos, os quais tive como referência ao longo da minha infância.

Com tantos desafios a enfrentar enquanto mãe, mulher e filha, fomos morar na casa dos

⁷ Utilizamos “professoras”, no feminino, uma vez que a maioria dos/as profissionais da rede municipal de ensino, na cidade de Uberlândia, são mulheres.

⁸ Nesta seção optamos por escrever na primeira pessoa do singular, por registrarmos aspectos da minha trajetória Desde a minha infância até a chegada à pós-graduação.

meus avós, um lugar em que estaríamos seguras. Não nos faltou nada. Entretanto, outros percalços se colocavam perante nossas vidas. Por vários momentos, pude compartilhar e presenciar os esforços de minha mãe como mulher, enfrentando os preconceitos em uma cidade pequena, por ser mãe solo, divorciada e morando na casa dos pais.

Apesar de todas as dificuldades, consegui ter uma infância tranquila, dentro das possibilidades oferecidas e, com isso, pude brincar, conviver, socializar e conhecer outras crianças, embora em várias ocasiões à noite o medo ainda tomasse conta de mim. O medo de um dia reencontrar meu pai biológico. Contudo, avalio que tivemos oportunidades de aprendizagens. As narrativas, os conselhos e as certezas que vinham de sua sabedoria como mulher e mãe, sobre a necessidade de estudar e se qualificar, demonstravam em seus olhos o que ela desejava para mim, para que eu não tivesse meus sonhos tolhidos por alguém, pois, em nossa realidade, era visto como algo comum.

Lembro-me de que a casa da vovó era o lugar de reunir a família, os primos que brincavam do lado de fora da casa, na rua, com os vizinhos. Recordo-me de momentos em que brincávamos sem preocupações. Próximo da casa de minha avó, havia um morro de pedras o qual chamávamos de “Lapa”. Lá brincávamos de esconde-esconde, rodinhas e ficávamos observando as pessoas passando do outro lado da rua. Aos domingos, quando reuníamos a família, tínhamos maiores oportunidades de interação e de diálogo.

Muitos familiares moravam em outras cidades. Uma recordação impactante é que, na época das festas de fim de ano, esperávamos ansiosos pela chegada dos primos “de fora”, para que pudéssemos brincar juntos. Lembro-me de como meu avô gostava de cavalos e cuidava de alguns que tinha com um apreço significativo. Ele nos colocava para andar a cavalo no pasto, o que era muito divertido. Sempre aproveitávamos a época para subir no pé de manga e pegar algumas frutas maduras. Esses momentos marcaram nossas memórias.

Por volta dos meus sete anos de idade, entre os anos 1994 e 1995, minha mãe se casou novamente e mudamos para a cidade de Uberlândia/MG. Conheci pessoas novas, frequentei uma escola grande e bem diferente daquela que estudava antes. Sofri *bullying*⁹ por ser uma criança obesa e, por esse motivo, tive amizades seletas. Apesar de passar por esse transtorno, sempre fui uma criança alegre e brincalhona.

Entre a minha adolescência e juventude, em meados de 2002, já com 15 anos, sonhava

⁹ O *bullying* é “todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas” (Brasil, 2015).

ser psiquiatra. O movimento da infância de estar junto com as pessoas, da sensação de acolhimento e pertença ao estar em grupo, era um lugar que me oferecia segurança. Aconselhar e saber mais das histórias das pessoas era algo que me fascinava. Sempre estava ali, por perto quando alguém precisava, disponível para conhecer as pessoas, suas percepções da vida e como lidavam com seus medos e suas frustrações. Gostava de ouvir e procurava entendê-las, buscando auxiliar na busca do seu equilíbrio emocional.

Particpei do Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior (PAIES)¹⁰, escolhi o curso de enfermagem que era o que mais se aproximava do curso de medicina, pois minhas notas não foram suficientes para ingressar nele. Não fui aprovada naquela seleção. Fiquei triste na época, porque sabia que era a minha oportunidade e o vestibular se repetiria apenas no final do outro ano. Com isso, iria me preparar novamente para poder prestar, mas por uma questão de escolha não queria perder muito tempo, optei por não esperar. Por insistência da minha mãe, tentei o vestibular para o curso de Pedagogia em uma instituição de ensino particular da cidade e fui aprovada.

Comecei a cursar Pedagogia, em 2007. Embora não fosse o curso com que sonhava, aprendi muito. Para conseguir arcar com os custos da faculdade particular, trabalhava como vendedora em uma loja de calçados, ao longo do dia, e estudava no período noturno. Inicialmente, não gostei do curso. Depois de um longo e cansativo dia de trabalho, o caráter bastante teórico do curso, não me instigava, não prendia minha atenção.

Com uma carga densa de leituras, e sempre sem muito tempo para ler os textos propostos, desdobrava-me entre os horários de intervalos do trabalho para conseguir fazer as leituras e os trabalhos acadêmicos. Mesmo com essas dificuldades, conseguia entregar os trabalhos propostos dentro dos prazos. No meio da graduação, por meio das aulas práticas, comecei a me interessar aos poucos pelas leituras (mesmo que difíceis), pois vivenciava um período de maior discernimento sobre o quanto isso influenciaria minha vida.

Pude experienciar estar com as crianças e oportunizar momentos prazerosos e significativos para elas, como contar histórias, brincar, pintar etc. A prática me reacendeu o encantamento vivenciado nos momentos do brincar. O espaço da escola é um ambiente onde a criança tem a oportunidade de estar com outras crianças, um espaço de interação, de compreensão das diferenças e de aprendizado social e humano.

Em 2009, iniciaram as fases dos estágios. Com essa rotina intensa, de estudo e trabalho,

¹⁰ PAIES é um programa que possibilita ao aluno do ensino médio ingressar no ensino superior por intermédio de uma avaliação seriada e gradativa, apresentando-se como alternativa ao vestibular, enquanto forma tradicional de avaliação para ingresso na educação universitária.

precisei realizar meu estágio no sistema prisional pois, na época, era o único local possível de realizá-lo nos finais de semana. Consegui acesso à uma Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC)¹¹.

Por participar das observações com os adultos que cumpriam pena nessa instituição, direcionei minha pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para a educação não-formal. Com isso, meu TCC foi sobre o sistema prisional, considerando a vivência dos sentenciados em regime semiaberto e a importância dessa educação para a ressocialização deles. A pesquisa com sentenciados revelou que a maioria teve uma infância difícil, marcada pela falta de afeto, oportunidades e condições básicas, o que influenciou suas vidas e os levou ao crime. Acredito que a desigualdade social é um fator crucial nesse processo, limitando o desenvolvimento e perpetuando o ciclo de pobreza e violência. Para solucionar esse problema, é preciso analisar o contexto social e as desigualdades enfrentadas, implementando políticas públicas que promovam a igualdade de oportunidades e o acesso a direitos básicos para todos. Através dessa percepção, entendi que isso influenciava a vida das pessoas que cumpriam pena.

Em 2010, concluí minha graduação com êxito. Fui a primeira pessoa da família que conquistou um diploma de graduação. Minha mãe e avós ficaram radiantes com essa conquista. No ano seguinte, fui aprovada no concurso da Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU) para o cargo de professora de Educação Infantil e de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, pois almejava um emprego estável. Fui convocada para atuar na minha área de formação no ano seguinte.

Em 2012, iniciei o trabalho na área da Educação, com muitos sonhos! Permito-me mencionar um dos muitos nomes que contribuíram, e ainda contribuem, para a minha identidade enquanto profissional da educação: Paulo Freire – um semeador de sonhos. Enquanto aprendiz, ingressei na carreira com olhar responsivo, mas não menos alegre e extrovertida que sou, com o sonho de contribuir com a educação, desejando que ela fosse, acima de tudo, alegre. Além disso, que oportunizasse uma consciência crítica através da reflexão, do diálogo, da troca de experiências e vivências e da partilha de saberes vivenciados diariamente, com amorosidade e fé em um mundo mais leve e humano.

Minhas características pessoais, uma pessoa alegre e extrovertida, possibilitaram-me aprender muito na graduação com o brincar das crianças. Estar com elas me abria espaço para me aproximar ainda mais da minha prática. Dentro ou fora dos muros das escolas, observava o quanto o brincar envolve, abre caminhos para desenvolver as atividades propostas e possibilita

¹¹ A APAC de Uberlândia atendia 40 presos em cumprimento de pena em regime semiaberto, subvencionada pela Prefeitura, Estado e União.

criar oportunidades de desenvolver a autonomia, a criatividade e a aptidão das crianças.

Na época em que atuei como professora no Ensino Fundamental 1 (EF1), por várias ocasiões cheguei a ser alvo de críticas em reuniões de módulos¹² com outras professoras, por apresentar esse perfil extrovertido e defender ações pedagógicas que considerassem as interações e as brincadeiras. Percebi muitos/as colegas profissionais atuantes na área que não entendiam o porquê da forma que eu realizava aquelas atividades, que envolviam brincadeiras com as crianças maiores. Cheguei a ouvir que tais crianças precisavam ter mais disciplina do que brincadeiras, que isso não era papel dos/as professores/as, não era papel daquela instituição e que essas oportunidades de interação atrapalhavam a disciplina na classe.

Ao ouvir certas palavras e posicionamentos contrários ao que acreditava, fui me decepcionando com o trabalho realizado naquele espaço. Entendendo que ali, minhas ações não surtiriam efeito com certos embates, comecei então a busca por alternativas para trocar de escola. Diante disso, surgiu o desejo de atuar na Educação Infantil (EI), em uma escola bem próxima à minha residência, na expectativa de que conseguiria colocar em prática tudo o que aprendi e que realmente me encantava na educação. Assim, em 2014, participei de uma remoção interna de funcionários, uma oportunidade de trocar de escola, quando pudemos escolher dentre as escolas que possuíam vagas. Para minha surpresa, consegui me realocar em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), que atende crianças de 2 a 6 anos, na qual me encontro até hoje.

Fui muito bem recebida na nova escola. Ao chegar, empolgada e animada com a oportunidade de trabalhar na EI, vislumbrei uma oportunidade nas formações continuadas oferecidas pelo Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE). Segundo o *site* da PMU,

O Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) é uma instituição vinculada à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Uberlândia. Esse centro de estudos foi idealizado por profissionais da educação com o objetivo de desenvolver programas e projetos de estudos, pesquisas, ações de intervenção pedagógica no cotidiano das unidades escolares e, principalmente, ser um local de encontro dos servidores da rede municipal de ensino em prol da formação continuada desses profissionais e da troca de experiências.

Assim, o CEMEPE – oficializado pela Secretaria Municipal de Educação por meio do Decreto Nº 5338, em 15/10/1992 – é uma conquista da cidade de Uberlândia com o objetivo de melhorar a qualidade da educação pública municipal (Uberlândia, 2024).

O CEMEPE oferece aos profissionais da educação uma oportunidade de aprenderem e colocarem em prática propostas pedagógicas que possibilitam melhorar a atuação em sala de

¹² Módulos: momentos de organização/planejamento do trabalho pedagógico.

aula e ampliar o conhecimento, reafirmando a importância da formação continuada no percurso de um profissional da Educação.

Sempre que surgiam as ofertas na formação continuada dos profissionais no CEMEPE, buscava me inscrever e participar, pois sabia da importância de enriquecer minha prática. Assim, fiz amizades com pessoas que participavam dos mesmos grupos de formação comigo. Ao apresentar trabalhos realizados em sala com as crianças, consegui me destacar pelas minhas boas práticas de trabalho, que incluíam a criação de um ambiente acolhedor e seguro, onde cada criança se sentia valorizada e respeitada em sua individualidade. Além disso, promovia atividades lúdicas e interativas, que estimulavam a curiosidade, a criatividade e o aprendizado de forma prazerosa. Priorizava a escuta atenta e o diálogo, incentivando a participação ativa das crianças e valorizando suas ideias e opiniões.

Então, em 2017, através da Prefeitura Municipal, participei de um processo interno para fazer parte do grupo de profissionais da educação que receberiam uma formação para atuar como professores/as formadores/as do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – um programa do Governo Federal voltado para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem na alfabetização, com a equipe da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). De acordo com o MEC, o programa, encerrado em 2017, destacava-se por ser um compromisso formal assumido pelos Governos – Federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios – em assegurar que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental. No caso da Educação Infantil (EI), objetivou ampliar as discussões sobre a alfabetização, visando uma abordagem interdisciplinar que favorecesse o diálogo contínuo e imbricado com a prática docente e com a equipe pedagógica da escola, garantindo assim os direitos das crianças.

Em 2018, ao concluir essa formação e atuar como formadora de professoras da EI, nesse programa do PNAIC, aprendi práticas valiosas com as trocas de saberes e fazeres pedagógicos que enriqueceram e contribuíram significativamente para a melhoria da minha atuação docente. Entre 2018/2019, participei como professora articuladora¹³ na construção das DCMEI-UDI. Houve momentos de discussões e reflexões para contribuir na consolidação das diretrizes, por meio de consultas públicas, junto aos profissionais das escolas e formação dos Grupos de Trabalho (GTs). Esse documento passou por algumas etapas de construção as quais serão melhor abordadas na seção que visa analisá-lo.

¹³ Professoras articuladoras: Professoras da rede de ensino que compuseram os grupos de trabalho, contribuindo com o processo de escrita coletiva das Diretrizes Curriculares Municipais e mediando os grupos de professores/as na fase de escrita conjunta a partir das problematizações levantadas nos grupos.

Em 2019, ainda fazendo parte do movimento de discussões e consolidação da versão preliminar das DCMEI, iniciei um trabalho em outro turno, em uma escola particular em Uberlândia. Naquele novo espaço de educação, comecei a lidar com uma metodologia de trabalho confessional, bem diferente daquela que desenvolvia até então.

Nos primeiros dias, vi um modelo de trabalho tradicional, voltado para uma formação quase religiosa, com instrumentos de trabalho mais engessados e bem peculiares. Esse fato me impactou, pois minha intenção era levar uma prática pedagógica voltada para o aprender por meio do brincar. Busquei atuar de acordo com a experiência que tinha e levar minhas brincadeiras cotidianas para o espaço da escola, com práticas que envolvessem o brincar, que rememorou aquela época da minha infância que já havia esquecido. Nesse período, percebi como as crianças ficaram envolvidas com minhas propostas de trabalho.

Infelizmente, no final de 2019, a OMS alertou o mundo sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. Em 2020, o Brasil foi assolado pelo vírus da SARS-CoV-2¹⁴, responsável por causar a doença Covid-19¹⁵ e, pela primeira vez, em quase um século, escutamos a palavra “pandemia”¹⁶, em março daquele ano.

Com a rápida propagação da Covid-19, a rede municipal de ensino de Uberlândia precisou adotar uma estratégia para atender a maior parte da população uberlandense. Neste sentido, foi criado o “Programa Escola em Casa”¹⁷, que ofertava videoaulas para as crianças, por meio de uma rede de televisão local. Considerando meu histórico em relação ao centro de formação de professores/as, fui convidada pela coordenação da Educação Infantil para fazer parte de uma equipe de professoras que produziam essas videoaulas.

Com certeza, foi um período de reinventar, de maneira a não perder de vista os direitos de aprendizagem das crianças. Não imaginava um dia trabalhar dessa forma, elaborando aulas

¹⁴ SARS-CoV-2: Segundo o Instituto Butantã (SP), é um vírus da família dos coronavírus que, ao infectar humanos, causa uma doença chamada Covid-19. Por ser um microrganismo que até pouco tempo não era transmitido entre humanos, ele ficou conhecido, no início da pandemia, como “novo coronavírus”.

¹⁵ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global, com início dos primeiros casos na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019.

¹⁶ Pandemia: disseminação mundial de uma nova doença, que se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa causando um impacto significativo na saúde pública, economia e sociedade.

¹⁷ Programa Escola em Casa: foi uma ferramenta de apoio para estudos fora do ambiente escolar, uma plataforma digital denominada “Escola em Casa”. Disponível no Portal da Prefeitura de Uberlândia, o recurso foi desenvolvido com o objetivo de garantir que os estudantes mantenham uma rotina educacional durante o período de suspensão temporária das aulas - uma das medidas adotadas pela administração municipal dentro da política de enfrentamento ao novo coronavírus (Covid-19).

que pudessem aproximar os quatro cantos da cidade. As aulas deveriam ser dinâmicas, envolventes e considerar as diferentes realidades das crianças, além de respeitar a fase na qual se encontravam. Elaborar conteúdo diversificado e pensado para atender às crianças, considerando o que elas e suas famílias estavam vivendo (lutos e perdas) era algo realmente desafiador. Fatores que jamais poderiam ser menosprezados.

Esperava-se que a pandemia terminasse em 2020, mas isso não aconteceu. Com isso, permaneceram os seus reflexos negativos. Com os desmembramentos do Programa Escola em Casa e minha experiência, surgiu o convite para fazer parte da equipe que coordena a Educação Infantil na rede municipal. Neste momento, aproveito para citar um autor que contribuiu para minha formação, Paulo Freire. Em suas palavras, “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem” (Freire, 1967, p. 97). Foi o que esse período exigiu de todos nós profissionais atuantes na área: atos corajosos, enfrentando nossos medos e desafios, diante de um cenário de pandemia.

Ao longo da minha carreira profissional, deixei minha marca e busquei aprimorar meus conhecimentos. Um dos cursos de pós-graduação que participei foi na área da neuropsicopedagogia, que, apesar das ressalvas e debates em torno de algumas de suas abordagens, proporcionou-me um olhar mais atento aos processos de desenvolvimento infantil. Essa experiência despertou em mim o desejo de aprofundar minha formação, buscando um embasamento mais sólido e significativo para minha prática como profissional da educação.

Um acontecimento profissional que me marcou bastante, e nos faz refletir sobre nossas ações docentes em sala de aula, foi um episódio um tanto curioso em minha carreira. Em uma sala de 2º período, na tentativa de ensinar a primeira letra do alfabeto da língua portuguesa, que era também a primeira letra do nome da criança, utilizei uma metodologia tradicional, pautada em atividades de registro com cópias, pontilhados, material xerocado e ou impresso, sem focar nas interações nem brincadeiras. Mesmo assim, a conquista do processo de escrita de tal letra veio. A criança aprendeu a escrever a primeira letra de seu nome fazendo o caminho, norteador-se por conceitos básicos de subir, descer e cortar a letra. Ao longo desse processo de aprendizado, ela mencionava “sobe, desce e corta”. Diante desse cenário, a empolgação foi tanta que queríamos contar aos pais a sua conquista, mas para minha surpresa, quando questionada sobre o nome da letra que havia aprendido, a criança não conseguia responder o nome da letra, mas a chamava de “sobe, desce e corta”.

Com isso, percebi a importância da apropriação do conhecimento e como este deve fazer sentido para quem está vivenciando o processo. A experiência evidencia a importância de se trabalhar o que interessa à criança, associando as experimentações lúdicas à alfabetização.

Em 2021, comecei a participar de um grupo de pesquisa da UFU, intitulado Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (GEPAE), coordenado pela professora doutora Olenir Maria Mendes, cujo foco de pesquisa é avaliação educacional. A participação no grupo me trouxe contribuições significativas para apurar meu olhar como profissional da educação. Fiquei extremamente admirada pelo tema relacionado à avaliação escolar, o qual acredito ser essencial para uma profissional da educação compreender que a criança se forma no processo.

A avaliação é um tema presente em grande parte de estudos (Leontiev, 1978a; Pessoa, 2018; Shuare, 1990; Vigotski, 1998), com diferentes olhares e abordagens. Compreender que o brincar está implícito nos aspectos da avaliação na Educação Infantil (EI) é fundamental, pois este é um tema amplo e faz parte da primeira etapa da educação básica, possibilitando-me entender ainda mais a importância do brincar. No entanto, o primeiro desafio em lidar com crianças na EI em um período de pós-pandemia, com seus reflexos, foi a adaptação às novas rotinas e protocolos de segurança, como o distanciamento social, o uso de máscaras e a higienização constante das mãos e dos brinquedos. Além disso, o impacto emocional da pandemia nas crianças, como o medo, a ansiedade e a insegurança, exigiu um olhar mais atento e acolhedor.

Outros desafios enfrentados foram: repensar as práticas pedagógicas e buscar estratégias para promover as interações e brincadeiras em sala de aula, após um período de pandemia em que as crianças foram privadas dessa condição. Além disso, atuar como professora formadora na equipe de coordenação da EI da rede municipal no CEMEPE exigiu repensar práticas e buscar estratégias adequadas ao momento vivenciado, como a realização de visitas às escolas, o acompanhamento do trabalho e o acolhimento de professoras/es, analistas pedagógicos e diretoras/es, em um contexto de desafios e adaptações impostos pela pandemia.

Retomamos as formações com os professoras/es da rede municipal, mesmo não atingindo a totalidade. Pelo menos uma vaga foi ofertada por ano escolar para cada escola, com a intenção de que cada profissional pudesse atuar como multiplicador/a em seu espaço escolar. O objetivo era refletir sobre as DCMEI, uma vez que é o documento orientador do trabalho na Educação Infantil da rede municipal de ensino.

Nesse percurso, tive a oportunidade de buscar realizar um dos meus sonhos que era cursar o mestrado na UFU. O desejo de concorrer a uma vaga no curso de mestrado ficou mais aflorado quando o edital para seleção de novos alunos foi lançado em 2021. Naquele ano, inscrevi-me e fui aprovada no processo seletivo para a linha de pesquisa “Saberes e Práticas Educacionais” do Programa de Pós-Graduação em Educação.

As primeiras aulas do mestrado aconteceram de forma remota, o que me proporcionou

mais liberdade, permitindo que eu me planejasse melhor e trabalhasse com as adversidades durante as aulas. Nesse período, iniciei a participação em um novo grupo de pesquisas, do qual ainda faço parte. O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens e Infâncias (GEPLI)¹⁸ me proporcionou participar de diversas discussões a respeito das infâncias sob olhar da Psicologia Histórico-Cultural (PHC), contribuiu para ampliar o olhar como pesquisadora e, significativamente, tem contribuído para a pesquisa dessa dissertação. No segundo semestre, com as aulas presenciais, comecei a enfrentar vários problemas pessoais e profissionais.

Quando entrei em contato com minha orientadora, pela primeira vez, senti que havia feito a escolha certa, foi um aconchego pois contei tudo que havia acontecido comigo e ela buscou o tempo todo me acolher. Isso fez total diferença naquele momento. Aos poucos, conversamos. Disse a ela como as brincadeiras foram importantes desde a minha infância e como estas me constituíram enquanto pessoa. O brincar me trouxe caminhos para enxergar a vida com outros olhos, mesmo com todas aquelas dificuldades, conseguia ser criança. Isso foi importante para mim, para construção da minha identidade.

1.3 Objetivos da Pesquisa

Diante do exposto, a temática escolhida para minha dissertação estava intrinsecamente ligada ao meu caminho pessoal e profissional. A conversa inicial com minha orientadora despertou em mim a possibilidade e o desejo de compreender a fundo como o brincar está intimamente ligado à formação da identidade das crianças, no processo de desenvolvimento humano a partir da PHC.

Participei do processo de construção das Diretrizes Curriculares Municipais da Rede Municipal, nos anos de 2018 a 2020, como uma das professoras articuladoras. No entanto, tal documento foi construído por várias mãos, o que pode ter deixado muitas lacunas a serem repensadas e, assim, requerer novos olhares. Por isso, analisar o brincar nas DCMEI-UDI e investigar como tais diretrizes impactam o trabalho do/a professor/a de Educação Infantil podem ser questões relevantes para contribuir no seu processo de reestruturação. Além disso, o presente estudo pode promover apontamentos para melhorias e possibilidades das/os profissionais que utilizarem tal documento como ponto de partida para suas pesquisas e fazer pedagógico.

¹⁸ O GEPLI, da Universidade Federal de Uberlândia, desenvolve-se sob orientação da profa. Dra. Camila Turati Pessoa e da profa. Dra. Fernanda Duarte Araújo Silva.



Palhacinhos na Gangorra, 1957 | Cândido Portinari¹⁹

2 APRENDIZAGEM E PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

[...] podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (Leontiev, 1978b, p. 285).

Para entendermos os caminhos da pesquisa, destacamos nesta seção os pressupostos de autores clássicos da Psicologia Histórico-Cultural (PHC). Assim, recorremos aos escritos de Vigotski (1998) que, por meio dialético, introduz no pensamento psicológico a relação entre homem, natureza e sociedade por meio da cultura, afirmando que o sujeito se relaciona com a natureza e a sociedade no decorrer da sua história. Propõe a existência de dois planos no desenvolvimento humano: um baseado na linha evolutiva biológica, com a ideia de maturação; e outro, que define o desenvolvimento humano, baseado nas interações sociais e na cultura, o que estabelece a qualidade humana, isto é, transforma indivíduo em sujeito. Shuare (1990) oferece importantes contribuições para a nossa compreensão da PHC.

A principal referência de Shuare é a herança de Vigotski para o desenvolvimento da psicologia. A autora destaca que as obras de Vigotski parecem tão relevantes hoje quanto eram na época em que foram escritas. Embora suas ideias estejam profundamente ligadas ao contexto da Revolução Russa de 1917, ainda ressoam fortemente com os tempos atuais, anteciparam questões fundamentais da psicologia. Ao afirmar que sua concepção continua a influenciar os rumos da psicologia até os dias atuais, Shuare (1990) reconhece Vigotski como um marco

¹⁹ Fonte: Projeto Portinari. Disponível em: <https://www.portinari.org.br/acervo/obras/17249/palhacinhos-na-gangorra>. Acesso em: 10 ago. 2024.

paradigmático, cujas ideias sobre desenvolvimento humano, mediação cultural e aprendizagem colaborativa têm sido fundamentais para estudos em psicologia e educação. Essa influência não se limita à sua época, mas segue moldando abordagens contemporâneas, evidenciando sua visão inovadora e duradoura.

Diante disso, esta seção se propõe a explorar a importância do brincar na infância, à luz da Psicologia Histórico-Cultural (PHC), reconhecendo-o como elemento fundamental para o desenvolvimento das qualidades humanas. Para compreendermos a constituição e a humanização do ser humano através de suas vivências, é essencial considerar os aspectos culturais e psicológicos que o cercam. Afinal, são esses fatores que permitem a construção de um sujeito em constante desenvolvimento por meio de aprendizagens prazerosas e lúdicas. Ferreira, Pessoa e Costa (2023, p. 32) elucidam a perspectiva ambientalista ao afirmarem que “o desenvolvimento psíquico é fruto do ambiente. Cada sujeito seria, nessa concepção, um resultado passivo das relações que estabelece com a família, escola e demais grupos e instituições”.

Dessa maneira, discorrer a respeito da PHC se faz importante para compreendermos suas concepções e perspectivas, para o entendimento sobre o processo de formação humana. Sob o olhar de Vigotski (2009) o desenvolvimento do ser humano acontece por meio das interações sociais, por meio da relação mediada com o mundo, o que significa que não nascemos humanos.

Contudo, como os pensadores são de origem russa, seus escritos precisaram ser traduzidos para chegarem a diferentes locais, o que implica em algumas distorções na compreensão de seus compartilhamentos como descreve Pessoa:

As ideias de Vigotski e seus companheiros foram se ampliando para além de seu continente e vemos uma inserção de seus escritos dentro do cenário mundial e, notadamente, no cenário brasileiro. Porém, sabemos que, por se tratar de escritos na língua russa, necessariamente a difusão das ideias dos autores chega até nós por meio de traduções (Pessoa, 2018, p. 20).

Além disso, as ideias desses autores nos ajudam a refletir sobre a Psicologia global. Vigotski (1896–1934), Leontiev (1903–1979) e Luria (1902–1977) formaram o grupo *troika*, cujo primeiro objetivo era de que, no contexto da Psicologia, se destacasse a importância de uma análise crítica da história e do estado dessa ciência, tanto no cenário russo quanto mundial, como forma de compreender as condições da Psicologia naquele período e desenvolver novas explicações para os processos psíquicos (Luria, 2012 apud Ferreira; Pessoa; Costa, 2023).

Esse termo também se refere à colaboração entre seus projetos para a Psicologia, que impulsionaram o desenvolvimento da área em benefício de diversos grupos sociais. Segundo

Pessoa (2018), os três autores seguiram caminhos distintos: Luria se aprofundou na neuropsicologia, Leontiev se dedicou à Teoria da Atividade e Vigotski, entre outros temas, concentrou-se no estudo do pensamento e da linguagem, cada um contribuindo de forma única para a construção da Psicologia Histórico-Cultural (PHC).

Assim, as investigações conduzidas pelo *troika* enriquecem as discussões propostas nesta dissertação, pois essa teoria fundamental evidencia a realidade da sociedade e da cultura como elementos cruciais para o pleno desenvolvimento humano. Sob a orientação dos três pesquisadores mencionados, a teoria busca desmistificar conceitos que limitavam a compreensão sobre o indivíduo, que se desenvolve com o apoio do meio, especialmente da cultura que o guia e molda.

Dessa forma, temos o primeiro conceito central, a cultura, entendida como toda produção humana que, necessariamente, requer ser aprendida quando nascemos, ou seja, nosso modo de ser e existir não é apenas nosso ou herdamos de alguém, mas precisou ser apresentado e aprendido por nós. Nas palavras do próprio Leontiev, “cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.” (Leontiev, 1978b, p. 267). A respeito disso, a PHC advoga que cada indivíduo aprende a ser humano e que não há a possibilidade dessa formação ser isolada, uma vez que apenas é possível humanizar-se participando da vida em comunidade.

[...] o materialismo histórico-dialético é o embasamento central para pensar a constituição do psiquismo contextualizado em determinado tempo social, político, econômico e cultural. Essa compreensão traça novos caminhos sobre como o ser chega a ser o que é, com suas características ao mesmo tempo próprias e singulares, mas necessariamente constituída em meio à universalidade do gênero humano. Constituímo-nos em uma história de desenvolvimento que não está dada de antemão e nem pronta ao nascer – é trilhada de forma dialética ao constituir a si mesmo e a realidade a que pertence (Ferreira; Pessoa; Costa, 2023, p. 34).

Para melhor compreender o psiquismo humano, Leontiev (1978b) argumenta que as características individuais do psiquismo humano são moldadas pela interação do indivíduo com seu ambiente e pelas condições sócio-históricas em que vive. Sob a perspectiva de Vigotski (2009), o psiquismo, enquanto conjunto de características psicológicas dos sujeitos, desempenha um papel fundamental na humanização do indivíduo, com o ambiente escolar, especialmente na Educação Infantil, atuando como um importante aliado nesse processo.

Em relação ao sujeito, esses seres pensantes necessitam da inserção na sociedade para participar ativamente dela, construindo, assim, sua forma de pensar, compreender a realidade e o próprio psiquismo, tornando-se humanos. Afinal, é na interação com o outro e com o mundo

que se desenvolvem as funções psicológicas superiores, como a linguagem, o pensamento abstrato e a consciência. Para Ferreira, Pessoa e Costa (2023, p. 28), “investigar e compreender o sujeito, seus valores, sentimentos, hábitos e pensamentos, entre outros aspectos” exige ir além da análise individual. É preciso compreendê-lo como resultado de múltiplas determinações históricas e sociais que o moldam, como a cultura, a classe social, a educação e as relações interpessoais.

Ao analisar a formação humana, é fundamental considerar o contexto histórico e social em que os indivíduos estão inseridos. A Psicologia Histórico-Cultural (PHC), com base nos estudos de autores russos como Vigotski, Luria e Leontiev, e de pesquisadores contemporâneos como Costa (2023), Ferreira (2023) e Pessoa (2014, 2018, 2023), oferece uma perspectiva valiosa para compreender como o indivíduo é moldado por suas experiências e relações sociais ao longo da vida. Essa abordagem destaca o papel mediador da cultura e da linguagem no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, evidenciando a construção ativa do sujeito em interação com seu meio.

Para que se possa compreender o desenvolvimento humano e o processo de aprendizagem, é fundamental considerar que o homem não se forma a partir de uma essência dada *a priori*, inata, mas se constitui humano a partir de sua atividade vital, o trabalho, por meio da qual transforma a natureza, humanizando-a e, pela apropriação dos resultados de sua atividade, humaniza-se também (Pessoa, 2018, p. 148).

Portanto, a influência da PHC ao longo dos anos reflete no comportamento do ser humano enquanto indivíduo na sociedade. Os teóricos russos acima referidos atestam acerca dessa importante realidade. Assim, o caráter instrumental do trabalho humano levou Vigotski a buscar a origem das funções psicológicas superiores nas relações sociais e culturais, mais especificamente na apropriação de instrumentos psicológicos como a linguagem e os sistemas simbólicos. Ferreira, Pessoa e Costa destacam que:

Segundo Leontiev (2004) é a hipótese do caráter mediado das funções psicológicas superiores que: ‘[...] introduz na ciência psicológica as diretrizes da Psicologia dialética marxista, não de um modo declarativo, mas materializado em um método. Esta é a principal característica de toda a obra de L. S. Vigotski e é precisamente dela que decorre o seu êxito’ (Leontiev, 2004, p. 444 apud Ferreira; Pessoa; Costa, 2023, p. 29).

Segundo as autoras, as práticas pedagógicas estão sempre amparadas por uma concepção de homem e de mundo. A maneira como o/a pesquisador/a e/ou o/a educador/a concebem a relação entre aprendizagem e desenvolvimento atravessa e marca profundamente a sua prática e/ou pesquisa. Se o/a professor/a acredita que seu aluno nasce com determinadas

habilidades ou aptidões, o seu ensino será dirigido à espera do surgimento destas características, aguardando o amadurecimento para sua prática acadêmica. Partindo dessa premissa, é possível perceber como a concepção inatista, ao subestimar o papel da interação social e da atividade mental na construção do conhecimento, limita as possibilidades de intervenção pedagógica. Enquanto as autoras destacam a importância de uma concepção teórica que embase as práticas educativas, a visão inatista apresenta uma concepção estática do desenvolvimento humano, restringindo o papel do/a professor/a a um/a mero/a observador/a do processo.

Sob essa perspectiva, a Psicologia Histórico-Cultural (PHC), apesar de suas raízes no século XIX, continua relevante e influente em diversas áreas, especialmente na educação e na compreensão dos processos de aprendizagem. A respeito dessa área da Psicologia, a biologização da Psicologia, no século XX, respondeu à necessidade de tomar o psiquismo de forma objetiva. Nesse sentido, a aplicação de leis biológicas à compreensão da subjetividade expressava uma tentativa de conferir à Psicologia um *status* de objetividade em conformidade com os pressupostos positivistas de ciência (Ferreira; Pessoa; Costa, 2023).

Sobre a presença da concepção biologicista na Psicologia contemporânea, Ferreira, Pessoa e Costa (2023, p. 31) comentam:

Atualmente, a Psicologia não explica mais o psiquismo como resultado de herança genética e, cientificamente, as teorias inatistas, como um ramo das explicações biologicistas foram superadas, mas como exposto por Asbahr e Nascimento (2013), o ideário permanece e o processo de medicalização, por exemplo, é resultado da construção de um viés biológico do psiquismo. Troiteiro (2017) explica que a concepção biologicista de desenvolvimento segue presente na Psicologia contemporânea de forma mais ou menos implícita que encerram por explicar fenômenos sociais a partir de mecanismos elementares da vida sem considerar a vida concreta das pessoas.

Ademais, ao examinar as diversas perspectivas sobre o desenvolvimento humano, encontramos em Papalia e Feldman (2013) a afirmação de que “o desenvolvimento é um processo vitalício de mudança” que envolve tanto a maturação biológica quanto as experiências individuais. Essa visão está em conformidade com a perspectiva interacionista, que reconhece a influência tanto da natureza quanto da cultura na formação do indivíduo. Entretanto,

[...] embora os interacionistas tenham avançado na compreensão do desenvolvimento humano, principalmente quando conciliam aspectos que antes pareciam contraditórios, ainda o tomam a relação entre aprendizagem e desenvolvimento de maneira equivocada, como se a aprendizagem dependesse de certo nível de amadurecimento biológico para que pudesse ocorrer. É como se a educação estivesse a reboque do desenvolvimento biológico, mesmo que possa atuar no processo de desenvolvimento (Ferreira; Pessoa; Costa, 2023, p. 33).

Por outro lado, Moshman (2011) reflete sobre a importância da interação social, argumentando que o desenvolvimento cognitivo ocorre em contextos sociais e culturais

específicos. Essa ênfase na cultura e nas relações interpessoais ressoa com a Psicologia Histórico-Cultural (PHC), que considera o desenvolvimento como um processo de internalização das ferramentas culturais através da interação com outros indivíduos. Em relação à visão ambientalista, Bee e Boyd (2011) ressaltam que o ambiente molda o desenvolvimento de maneiras complexas e sutis, influenciando desde a aquisição da linguagem até a formação da personalidade.

Vigotski (2010) propõe uma perspectiva sociocultural do desenvolvimento humano, na qual a aprendizagem precede e impulsiona o desenvolvimento. Em contraste com as teorias inatistas, que enfatizam os fatores biológicos. O teórico argumenta que a cultura desempenha um papel fundamental na construção da mente. Ao interagir com os objetos e os signos de sua cultura, a criança internaliza os significados e as ferramentas que lhe permitem pensar e agir de forma cada vez mais complexa. Essa perspectiva tem profundas implicações para a educação, pois destaca a importância de criar ambientes de aprendizagem que promovam a interação social, a mediação cultural e a construção ativa do conhecimento.

Na perspectiva da PHC, Santos (2016) menciona que o adulto tem uma função decisiva no desenvolvimento do psiquismo da criança no período do primeiro ano de vida, por meio da interação e do afeto. Na primeira infância, por meio das explicações dadas à criança em relação à função social dos objetos e à manipulação deles, e no período pré-escolar, por meio das intervenções na brincadeira de papéis sociais.

Isso posto, refletimos que como a criança é um ser em desenvolvimento, sua brincadeira vai se estruturando com base no que é capaz de fazer em cada momento. Isto é, aos seis meses e aos três anos de idade, ela tem possibilidades diferentes de expressão, comunicação e relacionamento com o ambiente no qual está inserida. Ao longo do desenvolvimento, as crianças constroem novas habilidades, no contexto das práticas sociais, que lhes permitem compreender e atuar de forma mais ampla no mundo. A partir do pensamento de Vigotski (2001) “O desenvolvimento humano é profundamente influenciado pelas relações sociais. A aprendizagem, que ocorre em interações com os outros, não apenas enriquece o conhecimento, mas também impulsiona o desenvolvimento pessoal e social. Quanto mais aprendemos, mais crescemos em diversas áreas, e essa conexão entre aprendizagem e desenvolvimento é realmente inseparável. É um ciclo contínuo que nos ajuda a evoluir e a nos adaptar ao nosso entorno”.

Nesse sentido, o trabalho educativo pode ser entendido como uma atividade mediadora entre o indivíduo e a cultura. Deve ser realizado de forma intencional partindo de uma necessidade, com a finalidade de garantir o alcance das qualidades humanas de

desenvolvimento, de modo a contribuir de forma afirmativa para a prática social nas escolas.

As interações que acontecem a partir das vivências em sociedade são essenciais para o desenvolvimento e apropriação cultural. Com base na premissa de que a cultura molda as funções psicológicas superiores, compreendemos que o conhecimento é um produto das interações sociais. Vigotski (2010) destaca a relevância da apropriação de ferramentas culturais, como os conceitos científicos, para o desenvolvimento cognitivo. Ao internalizar estes conceitos, os indivíduos ampliam suas capacidades de pensar, aprender e resolver problemas.

[...] as funções humanas que, muitas vezes são vistas como “naturais” ou “esperadas”, são, na verdade, desenvolvidas a partir da relação com o outro e a realidade pertencida, são elas: percepção, abstração, emoções, atenção, memória e linguagem. Estas são denominadas de Funções Psíquicas Superiores, pois não são herdadas, mas socialmente constituídas (Ferreira; Pessoa; Costa, 2023, p. 35, aspas das autoras).

A respeito do papel dos/as educadores/as no processo de desenvolvimento infantil, Asbahr (2005) assinala que o significado social da atividade pedagógica é propiciar condições para que os/as estudantes aprendam ou, mais precisamente, se envolvam em atividades de aprendizagem. Dessa forma, o/a professor/a apresenta-se como o mediador/a entre o conhecimento e o educando, entre as produções “humano-genéricas” e os sujeitos em aprendizagem e desenvolvimento.

A partir disso, sob o olhar de Bertoldo (2010), entendemos que o processo de apropriação cultural, é uma condição para o desenvolvimento do indivíduo como ser social. Em segundo lugar, se dá pelas relações sociais, que são determinadas pela forma de vida nas condições materiais. “Portanto, é através da educação, que é um processo de apropriação cultural, que o homem se desenvolve, se humaniza, se torna cada vez mais homem” (Bertoldo, 2010, p. 201).

Dessa forma, a apropriação do legado cultural possibilita o desenvolvimento das habilidades essencialmente humanas, que não são biológicas e nem maturacionistas, mas desenvolvidas no ambiente social organizado para favorecer o acesso à aprendizagem de maneira interacionista e coletiva. A escola é, portanto, um espaço essencial que impulsiona o desenvolvimento infantil, proporcionando às crianças a oportunidade e a vivência de experiências enriquecedoras.

Qual adulto nunca se encantou ao ver uma criança brincando de faz de conta? Em um amiudar dos gestos, das vozes da vida cotidiana dos adultos? Quem nunca sorriu ao ver o brilho nos olhos das crianças frente à possibilidade do brincar ao ganhar uma bicicleta, uns patins ou mesmo ao ver um amigo no balanço do parquinho ou no escorrega? Quem nunca, quando criança, chorou e se chateou por ter sua brincadeira interrompida? É observando essas

manifestações que podemos compreender melhor a linguagem infantil em sua forma mais pura.

Considerando o referencial da Psicologia Histórico-Cultural (PHC), compreendemos que as brincadeiras desempenham um papel fundamental no processo de humanização ao longo do desenvolvimento infantil.

Autores como Vigotski, Leontiev e Luria, pioneiros da PHC, proporcionam subsídios teóricos para analisarmos os processos de desenvolvimento humano, com destaque para a influência do contexto sociocultural. Ampliando essa perspectiva, outros autores oferecem contribuições importantes. Kishimoto (2009) enfatiza o papel do brincar e das atividades lúdicas no desenvolvimento infantil, destacando sua relevância na construção do pensamento e da sociabilidade. Friedmann (2006) aborda as relações pedagógicas, analisando como elas influenciam o aprendizado e o desenvolvimento integral da criança. Já Smolka *et al.* (2015) investigam o impacto da linguagem e das interações sociais na formação do pensamento e no desenvolvimento cognitivo. Essas abordagens complementam e ampliam a visão da PHC, fornecendo um arcabouço teórico rico que fundamenta a pesquisa proposta nesta dissertação.

Para Vigotski, a escola desempenhava um papel central na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Imerso no contexto da Revolução Russa, o psicólogo via nas instituições escolares o principal veículo para democratizar o acesso ao conhecimento e promover a ascensão social. Afinal, eram nos espaços escolares que os ideais revolucionários de 1917, como a valorização da ciência e a construção de uma sociedade mais igualitária, poderiam ser concretizados.

Ainda hoje, embora as tecnologias ampliem as desigualdades de acesso e oportunidades, as escolas continuam sendo espaços estratégicos para mitigar essas diferenças. Ao oferecer um ambiente de aprendizado inclusivo e equitativo, as instituições escolares podem contribuir significativamente para a redução das disparidades sociais e para o desenvolvimento integral de todos/as os/as estudantes. Neste aspecto, percebemos a importância da escola como lugar de produção de identidade, de socialização e apropriação de conhecimentos científicos e não científicos. Para Vigotski e seus contemporâneos, essa discussão foi necessária para se investir nas temáticas relacionadas a ela, como a relação desenvolvimento/aprendizagem.

Vigotski (1998) propõe que o desenvolvimento infantil se dá em dois níveis interdependentes: o nível de desenvolvimento real, que representa as habilidades e conhecimentos que a criança já domina de forma independente, e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que corresponde à distância entre o que a criança já sabe fazer sozinha e o que ela é capaz de realizar com a ajuda de um mediador mais experiente, como um adulto ou um colega mais avançado.

A partir das referências acima citadas, sistematizamos os conceitos e reforçamos a importância da ZDP para a nossa investigação. A ZDP, que se refere à distância entre o que a criança já consegue fazer sozinha e o que ela pode fazer com a ajuda de outros, é fundamental para compreender o papel do brincar no desenvolvimento infantil. Dessa forma, ao analisar o brincar nas DCMEI, e como impactam o trabalho do/a professor/a de Educação Infantil (EI) que atuam em Uberlândia, buscamos identificar como este conceito pode contribuir para a criação de ambientes que promovam o desenvolvimento integral das crianças, considerando suas potencialidades e necessidades individuais. Para isso, realizamos um levantamento bibliográfico relacionado à temática “O brincar nas diretrizes curriculares municipais da educação infantil da cidade de Uberlândia/MG”.

2.1 Aspectos Metodológicos

Com o objetivo de compreender o papel do brincar na EI sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural (PHC), realizamos uma revisão bibliográfica sistemática de dissertações, teses e artigos científicos, com base nas palavras-chave “brincar”, “Psicologia Histórico-Cultural”, “Educação Infantil” e “Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil”, produzidos no período entre 2018 e 2022. A análise bibliográfica ocorreu em duas etapas para construir e consolidar a pesquisa. A primeira inclui dissertações e teses, e a segunda inclui artigos científicos. Assim, planejamos a consulta de dissertações e teses na BDTD, CAPES, SBU, SISBI, Portal Domínio Público - Biblioteca Digital e SciELO.

Os aspectos da minha história de vida, e da discussão teórica que apresento nos tópicos anteriores trazem a importância de abordar o tema proposto. A pesquisa busca possíveis respostas para o seguinte objetivo: analisar o papel do brincar no processo de constituição do sujeito, com foco nas DCMEI-UDI. Assim, o principal objetivo desta dissertação é examinar a prática do brincar nas DCMEI-UDI e seu impacto na atuação dos professores e professoras de Educação Infantil na cidade. Para alcançar esse objetivo, a pesquisa está estruturada da seguinte maneira: começamos com um relato pessoal sobre minha trajetória como criança, menina e mulher, que nos leva à temática em questão. Em seguida, discutimos como minha formação humana foi influenciada pelas experiências de brincar, buscando conectar a construção do ser brincante tanto na minha vida pessoal quanto na minha profissão, além de refletir sobre o percurso que percorri durante o processo de pesquisa.

Segundo Cellard (2008, p. 295),

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

O autor propõe ampliar o conceito de documento, incluindo qualquer registro do passado, seja ele textual, visual ou de outra natureza. No entanto, Cellard (2008) alerta para as limitações inerentes a esses registros, ao afirmar que, por mais ricos que sejam, os documentos são “surdos”, ou seja, não podem fornecer informações adicionais além daquelas explicitamente registradas.

Acreditamos que definir o documento em si é um desafio constante, pois dada a diversidade de interpretações, níveis de confiabilidade, as diferentes maneiras de elucidações, a dimensão política do documento e sua representatividade exprimem frações de uma determinada sociedade. Vale ressaltar que a análise documental, nesta perspectiva de pesquisa, configura-se como um procedimento que se utiliza de técnicas específicas para a apreensão e compreensão de variados tipos de documentos e que toma para si um cauteloso processo de escolha, coleta, exame crítico e interpretação plausíveis da realidade posta.

A posição do/da pesquisador/a, com suas crenças, valores e perspectivas, inevitavelmente, influencia a coleta e interpretação dos dados. Por isso, é crucial analisar de forma crítica essa interação, buscando identificar e minimizar possíveis vieses. Cellard (2008) enfatiza a importância da teoria como base sólida para garantir a coerência e a solidez dos argumentos em uma pesquisa. No entanto, alerta que, mesmo com uma fundamentação teórica robusta, imprevistos e desafios podem surgir ao longo do processo. Por exemplo, um/a pesquisador/a que estuda como o uso de dispositivos móveis afeta o aprendizado dos alunos pode encontrar desafios como controlar o acesso dos alunos à internet durante a coleta de dados, bem como diferenças significativas no tipo de dispositivo que cada aluno usa.

Para Saviani (2003), o que mantém a investigação por determinados objetos é o fato de lidarmos com ele, tornando-o relevante; sendo assim, a partir de algum momento, este objeto se apresenta como problemática. E sua problematicidade pode se manifestar em diferentes circunstâncias e maneiras. Portanto, na educação, os desafios são complexos e se manifestam tanto na prática cotidiana, quando nos deparamos com situações concretas, quanto na teoria, onde diversas perspectivas divergem.

Diante disso, torna-se importante um olhar sobre a pesquisa qualitativa. Segundo Alves (1991, p. 54),

Caracterizar a pesquisa qualitativa não é fácil. A dificuldade começa com a enorme variedade de denominações que compõem essa vertente [...]. Além disso, essas diferentes denominações refletem origens e ênfases diversas, o que resulta em uma grande variedade de definições, características consideradas essenciais a estratégias de pesquisa.

Nesse contexto, a pesquisa qualitativa se mostra essencial para uma compreensão profunda e rica do fenômeno. Conforme Minayo (2002), a pesquisa qualitativa busca apreender a qualidade das experiências vividas pelos sujeitos sociais, seus significados e suas relações com o contexto social mais amplo. Ao analisar as narrativas dos participantes, é possível identificar as nuances e complexidades do fenômeno em estudo, contribuindo para a construção de um conhecimento mais rico e contextualizado. Além disso, a pesquisa qualitativa permite uma maior flexibilidade na coleta e análise dos dados, permitindo ao/à pesquisador/a adaptar seus instrumentos e procedimentos à medida que a pesquisa se desenvolve, conforme apontam Fiorentini e Lorenzato (2006).

É importante ressaltar, segundo Gil (2008, p. 101), que “[...] a Análise Documental como uma metodologia que utiliza procedimentos científicos para se compreender o teor de documentos e obter as mais significativas informações”. Nesse sentido, a observação e leitura dos documentos mencionados será importante para verificar e compreender como se realiza a articulação do processo do brincar perante os desafios de garantir os direitos das crianças no que tange ao brincar e como isso é ofertado no cenário da Educação Infantil (EI) da rede municipal de ensino de Uberlândia. Sobre isso,

[...] os materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios), as estatísticas (que produzem um registro ordenado e regular de vários aspectos da vida de determinada sociedade) e os elementos iconográficos (como, por exemplo, sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes). Tais documentos são considerados “primários” quando produzidos por pessoas que vivenciaram diretamente o evento que está sendo estudado, ou “secundários”, quando coletados por pessoas que não estavam presentes por ocasião da sua ocorrência (Godoy, 1995, p. 21-22, aspas da autora).

A presente pesquisa terá como base as DCMEI-UDI (Uberlândia, 2020) para analisar o direito de brincar das crianças na rede municipal de ensino e como impactam o trabalho dos/as profissionais da EI que atuam nessa cidade. Através da análise deste documento norteador, buscamos compreender como as práticas pedagógicas podem ser implementadas e se estão em consonância com as orientações propostas para garantir o pleno desenvolvimento infantil. Tal documento que, alinhado às Diretrizes Curriculares Nacionais e à Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017a), orienta as práticas pedagógicas na rede municipal de ensino de Uberlândia. Sua análise, em conjunto com outros materiais relevantes, permitirá compreender como o direito de brincar das crianças está sendo efetivado nas instituições de EI

e identificar possíveis lacunas e desafios a serem superados.

Considerando o que foi exposto acima, destacamos dez trabalhos sobre o brincar (Quadro 1), com seus respectivos autores, programas, ano e nível (artigo, TCC, dissertação ou tese), no período entre 2018 e 2022. Essa relação visa mostrar o melhor caminho para que as crianças experienciem de uma forma eficaz esse método, que deve ser mais divulgado e explorado, uma vez que esse é fundamental para a experiência de cada criança, nesse importante processo de aprendizagem. Tais trabalhos contribuíram para obter melhor percepção a respeito do brincar e sua importância na Educação Infantil (EI), contribuindo assim para esta pesquisa.

Quadro 1 – Artigos e Trabalhos de Conclusão de Curso encontrados no levantamento

Título do trabalho	Autora/autor	Programa de pós-graduação	Ano	Tese/Dissertação TCC/Artigo
O sentido do brincar e do jogar na infância como fundamentos para a construção da democracia social	Carmem L. Albrecht da Silveira Munir José Lauer Rosimar S. Siqueira Esquinsani	UPF	2021	Artigo
A infância, o brincar e o jogar: reflexões a partir do referencial teórico de Norbert Elias	Vinicius Machado de Oliveira Juliano de Souza	UEM	2018	Artigo
Brincar como prática social da pequena infância em contexto de Educação Infantil: aprender para a vida	Maria Elisa Nicolielo Aline Sommerhald Fernando Donizete Alves Deise Aparecida Silva Malta	Unisinos	2019	Artigo
A brincadeira e a constituição social das crianças em um contexto de educação infantil	Andréa Simões Rivero Eloísa Acires Candal Rocha	UFFS UFSC	2019	Artigo
O brincar na educação infantil: práticas pedagógicas a partir da Psicologia Histórico-cultural	Camila Turati Pessoa Fernanda Duarte Araújo Silva	UFU	2022	Artigo
A importância do brincar na educação infantil	Ângela Cristina Pereira da Silva	UNEMAT	2019	Artigo
A importância do brincar na educação infantil	Jennifer S. de Oliveira Guedes	UNICEPLAC	2021	TCC
A importância do brincar no processo de aprendizagem infantil	Danielle Brandão Anna Cecília Teixeira	FASAMAR	2018	Artigo
Brincar na pandemia: implicações para a Educação Física a partir do inventário da cultura lúdica	Débora J. F. Fabiani Luis Felipe N. Silva Alberto L. Gôes Júnior João Bosco G. Lima Júnior Alcides J. Scaglia	Unicamp	2021	Artigo
O brincar na infância: despertando a imaginação no ambiente escolar	Edleide Feitosa Escórcio Leticie de Carvalho Araújo Lucrécia Gomes Souza	UNIP	2020	Artigo

Fonte: BDTD; CAPES; SBU; SISBI. Organizado pela autora (2022).

Nos últimos anos, a relevância do brincar e do jogar na infância tem sido amplamente

discutida na literatura acadêmica, destacando seu papel crucial no desenvolvimento integral das crianças. Entre os estudos mais recentes, encontra-se o artigo intitulado “O sentido do brincar e do jogar na infância como fundamentos para a construção da democracia social”, elaborado por Silveira, Lauer e Esquinsani (2021). Este trabalho explora como as práticas de brincar e jogar, além de promoverem o desenvolvimento emocional e social, constituem ferramentas indispensáveis para a formação de valores democráticos, reforçando a convivência coletiva e a cidadania desde os primeiros anos de vida.

De forma complementar, o estudo “A infância, o brincar e o jogar: reflexões a partir do referencial teórico de Norbert Elias”, produzido por Oliveira e Souza (2018), aborda as dimensões sociológicas do brincar. Este artigo, fundamentado nas teorias de Norbert Elias, discute como as interações durante as brincadeiras possibilitam às crianças aprenderem a compreender normas sociais, a resolver conflitos e a desenvolver habilidades interpessoais, elementos fundamentais para uma inserção equilibrada na sociedade.

Outro estudo que aprofunda a compreensão do brincar como prática social essencial é o artigo “Brincar como prática social da pequena infância em contexto de Educação Infantil: aprender para a vida”, de Nicolielo, Sommerhald, Alves e Malta (2019). Esta pesquisa analisa o brincar sob a perspectiva de uma prática educativa que não apenas estimula a criatividade e a autonomia infantil, mas também contribui para o desenvolvimento de uma consciência cidadã crítica e participativa.

De maneira semelhante, o artigo “A brincadeira e a constituição social das crianças em um contexto de educação infantil”, de Rivero e Rocha (2019), investiga como o brincar possibilita a constituição de vínculos sociais e culturais entre as crianças, permitindo-lhes internalizar e reproduzir repertórios culturais que enriquecem suas interações no ambiente escolar e familiar. Utilizando uma abordagem etnográfica, os autores mostram que o brincar funciona como um espaço de troca cultural e construção de subjetividades, onde as crianças assumem um papel ativo como protagonistas de suas vivências.

Um enfoque pedagógico é destacado no artigo “O brincar na educação infantil: práticas pedagógicas a partir da Psicologia Histórico-Cultural”, de Pessoa e Silva (2022). Nesse estudo, o brincar é analisado sob a luz da Psicologia Histórico-Cultural, sendo apresentado como um elemento central para o planejamento de práticas pedagógicas voltadas à promoção do desenvolvimento pleno das crianças. As autoras enfatizam a importância de o/a educador/a reconhecer o brincar como uma atividade essencial para o aprendizado, organizando o ambiente escolar de modo que favoreça as brincadeiras simbólicas e de papéis sociais.

Adicionalmente, outras pesquisas reforçam essa abordagem. O artigo de Silva (2019),

intitulado “A importância do brincar na educação infantil”, salienta como as brincadeiras impactam positivamente o aprendizado e o bem-estar emocional das crianças. Esse tema também é explorado por Guedes (2021), em seu trabalho com o mesmo título, no qual são apresentados relatos de experiências pedagógicas que incorporam o brincar como ferramenta educativa. Outro exemplo relevante é o artigo “A importância do brincar no processo de aprendizagem infantil” de Brandão e Teixeira (2018), que aborda como as brincadeiras facilitam a aquisição de conceitos escolares e habilidades cognitivas. O estudo ressalta que, ao brincar, as crianças não apenas desenvolvem competências acadêmicas, mas também fortalecem suas habilidades emocionais e sociais.

Em um contexto mais contemporâneo, marcado pelos desafios impostos pela pandemia de Covid-19, o artigo “Brincar na pandemia: implicações para a Educação Física a partir do inventário da cultura lúdica”, de Fabiani *et al.* (2021), examina como as práticas lúdicas foram transformadas nesse período. Os autores discutem os impactos da redução do convívio social e das limitações impostas ao brincar coletivo, além de propor adaptações que permitam manter a ludicidade como parte fundamental da rotina infantil.

Por fim, o artigo “O brincar na infância: despertando a imaginação no ambiente escolar”, de Escórcio, Araújo e Souza (2020), enfatiza o papel do brincar na estimulação da imaginação e criatividade das crianças. As autoras destacam que o ambiente escolar, ao valorizar o brincar como atividade central, promove um aprendizado mais significativo e um desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para sua formação enquanto indivíduos autônomos e criativos.

A relevância do tema, evidenciada pela produção científica na SciELO, contrasta com a ausência de estudos mais aprofundados em dissertações e teses que trazem como foco principal o brincar imbricado nas DCMEI-UDI, o que mostra a falta de pesquisas mais amplas e profundas que se referem a esse assunto. A Editora Realize oferece uma boa fonte de atualizações sobre o tema, porém com variação na qualidade dos trabalhos. Por outro lado, os repositórios institucionais como o Portal de Periódicos da UFU e o da UNEMAT concentram a produção local, permitindo análises contextuais regionais e abrangentes.

Este estudo busca compreender como as DCMEI-UDI abordam o brincar na Educação Infantil (EI), analisando como essa abordagem é compreendida pelo público-alvo e como contribui para a garantia desse direito fundamental das crianças. Nossa pesquisa identificou um número significativo de trabalhos sobre o brincar em diversas instituições de ensino superior, como a USM, UNEMAT e a UNISINOS. Esses estudos demonstram o interesse crescente da comunidade acadêmica em aprofundar a compreensão sobre o papel do brincar no

desenvolvimento infantil.

A relevância do brincar na EI reflete em minha prática docente. Ao longo da minha formação e atuação profissional, vivenciei como o brincar é um recurso poderoso para promover o desenvolvimento integral das crianças. O quadro 1, apresentado anteriormente, demonstra o crescente interesse da comunidade científica pela temática do brincar na EI. Pesquisadores/as de diversas instituições importantes têm investigado os diferentes aspectos do brincar, evidenciando sua importância para o desenvolvimento infantil. As pesquisas sobre o brincar contribuem significativamente para a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil, orientando a elaboração de práticas pedagógicas mais eficazes e adequadas às necessidades das crianças. A análise dos estudos apresentados no quadro 1 corrobora a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, evidenciando a necessidade de valorizar e promover essa atividade nas instituições de EI.

Segundo Vigotski (1998), as funções psíquicas superiores se desenvolvem a partir das relações sociais. Ou seja, não nascemos prontos e nem herdamos essas capacidades. Para Vigotski (1998, p. 126), “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos”. Essa afirmação evidencia a importância das relações sociais no desenvolvimento infantil, pois é através das interações com outras crianças e adultos que a criança constrói suas funções psicológicas superiores.

Vigotski (1998) considera importante a descrição dos fenômenos que revela seu aspecto exterior, o fenótipo, mas procura um aprofundamento maior da questão ao dizer que essa se completa com a compreensão de seu aspecto interior, de seu genótipo. Nessa análise, baseou seus estudos no método materialista histórico-dialético, que preza pela busca da totalidade do objeto pesquisado. A escolha da palavra e seu significado como unidade de análise, em consonância com a perspectiva vigotskiana, permite ao autor aprofundar a investigação sobre a relação entre pensamento e linguagem. Essa abordagem, fundamentada na ideia de que a palavra não é um simples rótulo para um conceito já formado, mas um instrumento de formação de conceitos (Vigotski, 1998), revela como os significados são construídos socialmente e mediados pela linguagem.

A lógica materialista dialética compreende a realidade como um processo histórico e social em constante movimento, no qual a linguagem desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento e na transformação da realidade.

De acordo com Saviani (2003, p. 13), a essência do trabalho educativo consiste no “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é

produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Essa concepção busca responder a duas questões cruciais: a seleção de conteúdos relevantes para a formação do indivíduo e a escolha das melhores formas de transmiti-los e assimilá-los no contexto social.

A revisão sistemática da literatura, ou estado da arte, é fundamental para aprofundarmos nossa compreensão sobre os processos de conciliação. Ao analisar os estudos anteriores, identificamos as principais teorias, metodologias e resultados, além de identificar lacunas e novas perspectivas de pesquisa. Essa abordagem interdisciplinar nos permite situar nosso trabalho no contexto atual da pesquisa e contribuir para o avanço do conhecimento na área, oferecendo novos insights e direcionando futuras investigações.

Realizar uma investigação sobre a Psicologia Histórico-Cultural (PHC), o conceito de “brincar e brincadeiras” nos permite conhecer diferentes estudos como artigos, dissertações, teses e livros. Por outro lado, não é suficiente nos basearmos apenas nisto, uma vez que para alcançarmos um resultado adequado e completo sobre os estudos, precisamos ampliar a investigação para outras produções, sejam divulgadas em congressos científicos e publicações em periódicos acadêmicos da área.

Conforme Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), para conduzir uma pesquisa eficaz, é fundamental definir o objetivo e a metodologia. Enquanto o estado da questão aprofunda um problema específico, o estado da arte oferece uma visão panorâmica da área de estudo, permitindo-nos situar nossa pesquisa no contexto mais amplo do conhecimento existente. Como isso podemos

[...] Delimitar e caracterizar o objeto (específico) de investigação de interesse do pesquisador e a consequente identificação e definição das categorias centrais da abordagem teórico-metodológica. E [...] mapear e discutir uma certa produção científica/acadêmica em determinado campo do conhecimento (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004, p. 8).

Todos esses elementos trazem para a pesquisa conceitos que são fundamentais para uma boa argumentação. Outro elemento utilizado nesta pesquisa é a análise documental conforme aborda Bardin, que faz a seguinte observação:

A documentação trabalha com documentos, a análise de conteúdo com mensagens (comunicação); a análise documental faz-se principalmente por classificação indexação, a análise categorial temática, é entre outras, uma das técnicas da análise de conteúdo. O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem, o da análise de conteúdo, é a manipulação da mensagem (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem (Bardin, 1977, p. 46).

Para garantir a qualidade e a credibilidade das pesquisas qualitativas, é imprescindível que sejam apresentados detalhes sobre a coleta e análise dos dados. Ao oferecer informações

transparentes e confiáveis, os/as pesquisadores/as possibilitam que os leitores avaliem a solidez dos argumentos e a validade das conclusões. Assim, corroboramos com a tese defendida por Minayo (2002) ao afirmar que a diferença entre os métodos quantitativos e qualitativos é quanto à natureza e não quanto à hierarquia, considerando que a autora assegura que o objetivo das Ciências Humanas é a pesquisa qualitativa. Minayo ressalta que

O objeto das Ciências Sociais é *histórico*. Isto significa que as sociedades humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configuração são específicas. Vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído. Portanto, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social. Por isso, também, as crises têm reflexo tanto no desenvolvimento como na decadência de teorias sociais. Como consequência da primeira característica, é necessário dizer que o objeto de estudo das ciências sociais possui consciência histórica (Minayo, 2002, p. 13, *italico da autora*).

Então, a abordagem sugerida pela autora nos convida a explorar diferentes fontes de informação, como documentos e registros históricos, para construir um conhecimento mais profundo e abrangente sobre os fenômenos estudados. Ao analisar esses materiais, é possível identificar padrões, tendências e lacunas de conhecimento, contribuindo para o avanço da pesquisa em diversas áreas e para a resolução de problemas sociais. Pelo fato de o documento constituir uma de suas principais ferramentas, a história, de todas as ciências sociais, foi a que atribuiu maior importância a essa definição (Cellard, 2008).

Além disso,

é impossível transformar um documento; é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta, tão incompleto, parcial ou impreciso que seja. Torna-se, assim, essencial saber compor com algumas fontes documentais, mesmo as mais pobres, pois elas são geralmente as únicas que podem nos esclarecer, por pouco que seja, sobre uma situação determinada (Cellard, 2008, p. 299).

Nessa ênfase, verificamos que a utilização de documentos na pesquisa é relevante, se considerar o alcance de informações que a pesquisa pretende alcançar na área das Ciências Humanas e Sociais, visto que pode ampliar o entendimento de objetos, que almejam a contextualização histórica e sociocultural. Vale ressaltar a importância de considerar a existência dinâmica entre a realidade e o sujeito, já que a interpretação dos fenômenos, bem como os significados atribuídos às histórias de vida dos sujeitos são importantes nesse processo. Não se vale de métodos e técnicas estatísticas, mas do ambiente real como fonte direta para a coleta de dados, sendo o/a pesquisador/a o/a protagonista. Nessa proposta, percebemos que há muitas vantagens nesse tipo de pesquisa. Cellard observa que

Trata-se de um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos

pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida (Cellard, 2008, p. 295).

Nesse contexto, realizamos um levantamento bibliográfico específico, dentro da temática da investigação. Esse processo oportunizou uma melhor delimitação do problema de estudo desta pesquisa. Inicialmente, buscamos compreender como o conceito de brincar é construído e ressignificado nas diferentes bibliografias e documentos, reconhecendo que essas construções são dinâmicas e moldadas pelas interações sociais.

De acordo com Teles e Loyola (1999), a realidade não é estática, logo a intervenção não está separada da pesquisa e da observação. Assim, por meio da análise documental e bibliográfica, buscamos ampliar a compreensão das práticas envolvidas no brincar e nos processos de aprender brincando. Desta forma, a importância do brincar nas DCMEI-UDI e como impactam o trabalho do/a professor/a de Educação Infantil (EI), que atua nessa cidade é o que consideramos nesta análise, por entender que o/a docente exerce um papel importantíssimo na mediação do processo de aprendizagem, especialmente com relação ao aprender brincando, nas interações e brincadeiras.

Então, por meio da atuação do/a professor/a, os educandos, especialmente os que estão na EI, terão a oportunidade de aprender através da interação com seus pares e com o mundo ao redor, mediante a descoberta de relações interativas que se estabelecerem no processo escolar. Entendemos que o conhecimento é, em sua essência, um produto social, construído nas interações entre as pessoas, para se produzir um conhecimento na perspectiva da aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento. Essa proposição é coerente com a perspectiva histórica-dialética de compreensão dos fenômenos humanos. Nesse método, pela lógica dialética, a natureza, o pensamento e a história são considerados interligados e mutuamente constituídos, superando o dualismo corpo/mente e objetivo/subjetivo.

Com esse intuito, para a viabilização do desenvolvimento metodológico referente ao estudo proposto, e para caracterizar a resolução da problemática, foram analisados documentos que apresentam as discussões teóricas, permitindo uma melhor visualização do estudo. As referências bibliográficas que complementam essa análise serão apresentadas em seguida.

O brincar se insere neste meio. Por esse motivo, na seção seguinte, abordaremos o brincar como uma atividade dominante e traremos algumas reflexões acerca de sua importância na primeira infância, e no processo de escolarização.



Pipas, corda e puxando latas, 2018 – Série Brincadeiras de Criança | Ivan Cruz²⁰

3 O BRINCAR COMO ATIVIDADE DOMINANTE

Quem me chamou?
 Quem vai querer
 Voltar pro ninho?
 Redescobrir seu lugar
 Prá retornar
 E enfrentar o dia-a-dia
 Reaprender a sonhar
 Você verá que é mesmo assim
 Que a história não tem fim
 Continua sempre que você
 Responde “sim”
 A sua imaginação
 A arte de sorrir
 Cada vez que o mundo
 Diz “não”
 Você verá
 Que a emoção começa agora
 Agora é brincar de viver
 Não esquecer
 Ninguém é o centro do universo
 Assim é maior o prazer
 Você verá que é mesmo assim
 Que a história não tem fim
 Continua sempre que você
 Responde “sim”
 A sua imaginação
 A arte de sorrir
 Cada vez que o mundo
 Diz “não”
 E eu desejo amar
 A todos que eu cruzar
 Pelo meu caminho
 Como eu sou feliz
 Eu quero ver feliz

²⁰ Fonte: Artistas do Brasil. Disponível em: <https://sacolas.artistasdobrasil.com/2018/09/11/ivan-cruz-pipas-corda-e-puxando-latas/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

*Quem andar comigo
Vem, agora brincar de viver
Agora é brincar de viver*
(Guilherme Arantes e Jon Lucien – Brincar de Viver)

O estudo do brincar como atividade dominante é o tema central desta seção. A música ‘Brincar de Viver’ é uma expressão artística que engloba o tema do brincar e da imaginação, o que se alinha com as concepções de Vigotski sobre como a brincadeira ajuda as crianças a desenvolverem habilidades cognitivas bem como ela é uma atividade central no desenvolvimento infantil, permitindo que as crianças explorem diferentes papéis, interajam com os outros e experimentem diferentes formas de pensar e agir. Além disso, auxilia-nos a refletir sobre como a brincadeira pode ajudar as crianças a avançarem para além do que seriam capazes de fazerem sozinhas, e a partir do que os estudiosos de nosso aporte teórico já mencionados nesta dissertação trazem e sob minha compreensão: brincar é coisa séria.

A palavra brincar, conforme os diferentes idiomas – *spillen*, *to play*, *jouer*- apresenta diversos significados, praticar esporte, encenar uma peça teatral, tocar um instrumento musical, brincar. Todos eles se relacionam à produção de um sujeito protagonista de suas ações. É a criança que brinca e ao brincar, reapresenta, ressignifica o que vive, sente, pensa e faz (Kramer, 2008, p. 170).

A partir do que Kramer traz em suas palavras acima, o brincar apresenta múltiplas facetas. Para melhor entendimento da temática, é importante compreender a visão e embasamento de autores que analisam os avanços e retrocessos do direito de brincar para a educação. Sob o olhar de Vigotski (2007) e a Psicologia Histórico-Cultural (PHC), uma atividade dominante é aquela que desempenha um papel central no desenvolvimento humano, influenciando e organizando outras atividades e processos psicológicos.

De acordo com Vigotski (2007, p. 99), uma atividade dominante “tem um impacto direto sobre o desenvolvimento de todas as outras funções psicológicas da criança, organiza e determina seu desenvolvimento futuro”. O brincar é considerado a atividade dominante ou principal na infância porque desempenha um papel importante no desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança. É por isso que é crucial prestar atenção ao brincar. Segundo Leontiev (2010, p. 122),

Designamos por esta expressão não apenas a atividade freqüentemente encontrada em dado nível de desenvolvimento de uma criança. O brinquedo, por exemplo, não ocupa, de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais do que três ou quatro horas por dia. Assim, a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamamos de atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

Por meio do brincar, a criança explora, experimenta, cria e recria o mundo ao seu redor, desenvolvendo sua imaginação, criatividade e habilidades sociais. Assim, o brincar não apenas reproduz, mas recria a realidade, gerando novos significados e conhecimentos. Para Vigotski (2007), o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas sim uma forma privilegiada de expressão e desenvolvimento da criança. Nessa perspectiva percebe-se que o brincar apresenta sua importância como atividade dominante na infância. O autor enfatiza que o brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança. Ainda sob o mesmo olhar, o brincar permite à criança experimentar uma variedade de papéis, cenários e situações, desenvolvendo sua imaginação, criatividade e habilidades sociais. Para ele, o brincar não apenas reproduz a realidade, mas a transforma, estabelecendo novos conceitos e informações.

3.1 O brincar na infância

Sob a vertente de Vigotski (2007), o brincar é uma forma de atividade que permite à criança representar simbolicamente a realidade, encenar diversos personagens sociais e desenvolver sua capacidade de pensar de forma abstrata. Segundo o autor, “a brincadeira é uma forma de atividade cultural que surge na infância e é caracterizada pela criação de situações imaginárias e pela imitação de papéis sociais” (Vigotski, 2007, p. 95).

Além disso, Vigotski argumenta que o brincar cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) na criança, permitindo que ela atinja níveis mais avançados de desenvolvimento com a ajuda de adultos ou de seus pares. Para o autor, “o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. Na brincadeira, ela sempre se comporta além do comportamento habitual, age acima de sua idade habitual, acima de sua experiência. Portanto, é uma zona de desenvolvimento proximal real” (Vigotski, 2007, p. 102).

Nesse contexto, a ZDP, conceito desenvolvido por Vigotski, torna-se fundamental para entender como o brincar contribui para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Em outras palavras, a ZDP representa o espaço entre o que a criança já sabe fazer sozinha e o que ela é capaz de aprender com a orientação de um adulto ou de colegas mais experientes. O brincar na Educação Infantil (EI) é uma forma privilegiada de atividade que permite às crianças explorarem e expandirem sua ZDP.

Além disso, o brincar na EI também possibilita o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da criatividade das crianças. Conforme ressalta Vigotski (2007), na brincadeira, a criança se comporta acima de seu comportamento habitual, como se estivesse numa zona de

desenvolvimento diferente daquela que está na realidade. Assim, entendemos que o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas sim uma importante ferramenta para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Ele desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, contribuindo para a expansão de sua zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Ao interagir com seus pares e explorar diferentes situações imaginárias, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, sociais e emocionais que serão fundamentais para sua vida adulta. Dessa forma, é fundamental que o brincar seja valorizado e incentivado como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil (EI).

Para Vigotski (2007), o brincar mediado pelo adulto é uma forma privilegiada de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Ele argumenta que, ao participar ativamente das brincadeiras das crianças, o adulto fornece orientação, suporte e desafios adequados ao seu nível de desenvolvimento. Segundo o autor,

o brincar com os adultos é uma atividade de desenvolvimento privilegiada, porque envolve não apenas uma cooperação mais estreita com os adultos do que o brincar com as crianças, mas também uma transferência de comportamento culturalmente desenvolvido, uma transferência de conteúdo cultural das formas adultas de comportamento para as formas infantis (Vigotski, 2007, p. 111).

Leontiev (1978a, p. 150), por sua vez, destaca que “o fenômeno da consciência constitui um aspecto real do movimento da atividade”, ou seja, segundo o autor, podemos compreender as particularidades psicológicas da consciência individual na infância a partir da análise das relações sociais nas quais uma pessoa está engajada. Tanto Vigotski quanto Leontiev enfatizam a importância das interações sociais no desenvolvimento infantil.

Ademais, Leontiev (1978a) nos explica, ainda, sobre os conceitos de significado e de sentido e seu papel na estrutura da consciência, temas centrais para pesquisas que têm foco preponderante na análise dos processos de significação e de atribuição de sentido a vários fenômenos, especialmente nos campos da educação e da psicologia. Entendemos que a consciência é a forma social e histórica do psiquismo na formação do sujeito e a apropriação dos conhecimentos socialmente elaborados garante que as objetivações do gênero humano sejam apropriadas pelas novas gerações.

Nesse sentido, a Psicologia Histórico-Cultural (PHC) nos encaminha a assumir a importância da humanização do indivíduo no processo de aprendizagem, já que é primordial possibilitar aos sujeitos o desenvolvimento na sociedade, considerando que o conhecimento ocorre pelo contato destes por meios externos, a saber: com a cultura e por extensão no âmbito social em que estão inseridos.

Assim, no contexto da EI, percebemos por meio das aprendizagens vivenciadas que a

criança experimenta novas perspectivas, o que pode ser visto como um agente vital nesse processo de desenvolvimento humano. Dessa forma, é necessário que a escola assuma uma postura educativa que insira a criança nesse meio, buscando uma participação ativa e o desenvolvimento da aprendizagem, como propõe Martins (2013a). A autora argumenta que

[...] viabilizou a superação de interpretações fragmentárias e dicotômicas entre a experiência interna e a externa, entre a subjetividade e objetividade, entre indivíduo e sociedade, dentre outras. Da mesma forma, possibilitou a superação de modelos biologizantes, centrados na unilateralidade orgânica, natural, e/ou psicologizantes, representativos do idealismo introspeccionista próprio às origens da psicologia. Adentrou nas peculiaridades psíquicas sem desgarrá-las da existência concreta dos indivíduos (Martins, 2013a, p. 31).

Nesse processo, é fundamental destacar que a atividade principal não é determinada pela idade cronológica da criança, mas sim pelas experiências sociais e culturais nas quais ela está inserida. As marcas históricas da realidade educacional, muitas vezes, moldam as concepções sobre o brincar, restringindo-o a um papel secundário ou complementar no processo de ensino e aprendizagem. Essa visão limitada pode comprometer o desenvolvimento integral da criança, uma vez que o brincar é fundamental para a construção de conhecimentos, habilidades sociais e afetivas.

A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento. É precisamente no brinquedo que a criança, no período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento (Leontiev, 2010, p. 64-65).

Leontiev (2010) destaca a brincadeira como um processo central na formação humana, evoluindo para um modo de produção. Essa visão, alinhada com Vigotski (2010), pressupõe a análise dos processos socioculturais que moldam os indivíduos, visando uma sociedade livre da exploração humana.

Conforme o ideário acima, percebemos que o sujeito se constrói na transformação dele e do mundo, e isso é possível quando o brincar se caracteriza como uma atividade dominante na infância, levando em consideração o processo de ensino-aprendizagem e a prática educativa que deve nortear a ludicidade.

O brincar é uma prática cotidiana da criança, na qual ela manifesta a forma como pensa, ordena e constrói a realidade. Brincar é experimentar o novo, é experienciar, é se relacionar com o mundo e ampliar seus horizontes interiorizando novas ordens, novas inter-relações entre objetos e entre sujeitos. Nesse sentido, é possível compreender sua relação com o desenvolvimento cognitivo da criança. Segundo Vigotski,

Em resumo, o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas

regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade (Vigotski, 1998, p. 131).

Essa citação enfatiza como o brincar permite à criança experimentar e agir além de sua idade e experiência habitual, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo ao criar uma zona de desenvolvimento proximal. Nessa perspectiva, observamos que o movimento de brincar na infância, os brinquedos e as vivências a partir deles são vistos como aspectos relevantes. Assim, tanto um como o outro tem seus significados no cotidiano na infância, e colaboram com a formação do sujeito, ao reconhecermos o brincar infantil como o eixo central desse processo de aprendizagem.

Nessa proposta, a criança realiza uma transição fundamental do pensamento intuitivo para a construção de conceitos mais abrangentes, evidenciando o processo de conceitualização descrito por Vigotski (2009). Ao estabelecer relações mais complexas entre os fenômenos, a criança demonstra a capacidade de abstrair e generalizar, características essenciais do pensamento científico. Essa evolução cognitiva é fundamental para que a criança compreenda o mundo de forma mais complexa e para que possa participar ativamente das atividades escolares.

Pasqualini (2006) destaca que a criança depende completamente do campo visual direto; existe uma conexão entre a percepção afetiva e a ação, ou seja, cada coisa que ela vê é seguida por uma ação. A dependência da situação é o que distingue a situação social da criança. A estrutura da percepção muda com o desenvolvimento da linguagem. A percepção generalizada passa de uma percepção sem palavras para uma percepção verbal com sentido.

Concomitante a isso, a autora relata que algumas brincadeiras históricas estiveram relacionadas às influências educacionais e modelos do tempo vigente. Podemos observar no início da escolarização uma tentativa de desvincular o brincar do processo de aprendizagem na infância (Pasqualini, 2006). Atualmente, podemos ouvir diversas críticas em escolas de Educação Infantil (EI) em que falam “só se brinca na escola”, descredibilizando a aprendizagem a partir do brincar.

Entendemos que as formas de ensinar e aprender sempre passaram por transformações e inovações, não somente no âmbito do capital, mas também do acesso às tecnologias, que vêm refletindo nas formas de aprender brincando. Nessa perspectiva, a escola atua como mediadora, colaborando com as crianças na escolha dos temas, na distribuição dos papéis e na seleção dos materiais, sempre considerando os interesses e as ideias dos pequenos. O brincar, presente em diversos ambientes, é fundamental para a aprendizagem infantil, sendo o espaço escolar um

palco privilegiado para essa prática.

Segundo Vigotski (1998), o brincar é uma atividade que permite à criança combinar seu conhecimento espontâneo com o conhecimento formal, contribuindo para seu desenvolvimento cognitivo de forma significativa. Ainda de acordo com o autor, o conhecimento espontâneo refere-se ao conhecimento que a criança adquire por meio de suas experiências práticas e vivências cotidianas, sem a intervenção de um ensino formal. Esse tipo de conhecimento é desenvolvido de forma intuitiva e espontânea, através da interação da criança com o ambiente e com outras pessoas. Por outro lado, o conhecimento específico é adquirido por meio de um ensino mais formal, mediado por um adulto mais experiente ou por meio de materiais educativos.

Esse tipo de conhecimento é organizado e sistematizado de acordo com princípios culturais e científicos, o que permite às crianças compreender e interpretar o mundo de maneira mais precisa e abrangente (Leontiev, 2010). Conforme Luria (1979 apud Monteiro; Silva; Rossler, 2016), a educação formal complementa o conhecimento espontâneo da criança, permitindo a compreensão de conceitos mais abstratos e a realização de atividades mais complexas. Enquanto o conhecimento espontâneo surge das interações cotidianas da criança com o mundo, o conhecimento formal é adquirido na escola, a partir de um ensino sistematizado. Essa complementaridade é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, pois permite que ela construa uma compreensão mais abrangente da realidade.

Nesse viés, é compreensível a atividade do brincar como essencial para que a criança conheça melhor a si mesma e ao ambiente em que está inserida. Na Educação Infantil (EI), essa atividade é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, preparando-a para os desafios da aprendizagem e da vida em sociedade, visando garantir também seus direitos e deveres. A respeito dessa atividade, Pozas (2012, p. 15) defende que o brincar é uma “das principais atividades da criança. É por meio da brincadeira que ela revive a realidade, constrói significados e os ressignifica momentos depois”. Dessa forma, a criança aprende, cria e se desenvolve em todos os aspectos. Portanto, é necessário compreender que o faz de conta é um aliado do brincar, nesse processo importante de descoberta da criança. Por meio do faz de conta, desenvolvem-se a autonomia e a criatividade vitais para o seu crescimento intelectual e social. Com a contribuição do faz de conta, a criança pode representar vários papéis e perceber as características dos personagens entendendo, assim, as regras da vida para que ela, com criatividade, possa entender os desafios e as oportunidades que a cercam, proporcionadas – ou não – pelos meios dos quais faz parte.

Segundo Vigotski (1998), o faz de conta caracteriza-se como uma brincadeira simbólica,

de representação de papéis. A partir disso, possibilita à criança criar símbolos, dando um novo significado para objetos e a realidade da qual faz parte. O imaginário da criança é muito importante para que ela experimente novas formas de lidar com a vida e seus desafios. Sobre essa questão, Vigotski afirma que

[...] a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo. A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. (Vigotski, 1998, p. 122).

Meyer (2008, p. 44) destaca que é fundamental que as crianças tenham momentos de brincadeira livre, onde possam explorar sua imaginação e criatividade. Nesse sentido, o papel do/a professor/a é o de ser um/a observador/a atento/a e um/a mediador/a consciente durante esses momentos, intervindo apenas quando necessário, para garantir a segurança e o desenvolvimento saudável das crianças. Portanto, é necessário que a criança esteja cada vez mais em contato com o brincar considerando o faz de conta, para que ela possa ter novas experiências e, assim, aprender de forma a desenvolver a autonomia e a criatividade.

Ainda sob a perspectiva de Vigotski (1998), o brincar é uma atividade dominante na infância, fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança que permite à criança experimentar, criar e transformar a realidade, desenvolvendo sua imaginação, criatividade e habilidades sociais. Além disso, o brincar mediado pelo adulto é uma forma privilegiada de aprendizagem e desenvolvimento infantil, permitindo à criança internalizar comportamentos e conhecimentos culturalmente desenvolvidos e de maneira significativa. Na seção a seguir abordaremos a escola nesse papel tão importante em considerar o brincar como uma atividade dominante e suas interfaces.

3.2 A importância da escola no processo de constituição do sujeito

A partir da Psicologia Histórico-Cultural (PHC), temos que cada sujeito necessita se humanizar; uma vez que as características humanas não se transmitem por hereditariedade, é necessário formá-las por meio da apropriação cultural, por isso o papel fundamental das relações sociais e do meio em que se está inserido.

Pela sua atividade, os homens não fazem, senão, adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento das suas necessidades [...] Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte (Leontiev, 1978b, p. 265).

A escola, como destaca Leontiev, atua ativamente na constituição do sujeito, contribuindo para a formação e seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. O brincar, nesse contexto, é uma ferramenta poderosa para promover essa transformação. Ao proporcionar um ambiente rico e diversificado, a escola estimula a criatividade, a imaginação e a capacidade de resolução de problemas, colaborando para o desenvolvimento integral da criança.

De acordo com Chaves e Franco (2016), o brincar é uma atividade dominante na infância, fundamental para a construção de conhecimentos e para o desenvolvimento de habilidades importantes. Assim, o brincar não apenas proporciona momentos de diversão e entretenimento, mas também é uma forma privilegiada de aprendizagem e desenvolvimento infantil, permitindo à criança explorar, experimentar e descobrir o mundo ao seu redor. A escola é um espaço de debates e exposição de ideias, com isso faz com que o sujeito, principalmente a criança em sua primeira infância, esteja em contato com novas experiências e vivências, construindo memórias e aprendizagens que a acompanharão ao longo da vida.

Segundo Leontiev (1978b), a escola é uma instituição social que desempenha um papel importante na formação da personalidade da criança, fornecendo-lhe os conhecimentos, valores e habilidades necessários para sua integração à sociedade.

Para Vigotski (1998), a escola é um dos principais agentes de socialização da criança, proporcionando-lhe experiências de aprendizagem que contribuem para o desenvolvimento de sua inteligência, linguagem e pensamento. Além disso, Luria (1979 apud Monteiro; Silva; Rossler, 2016) destaca que a escola desempenha um papel crucial na formação da identidade da criança, ajudando-a a desenvolver uma compreensão mais profunda de si mesma e do mundo ao seu redor.

Ao pensar na Educação Infantil (EI), a escola e a família desempenham papéis complementares, sendo a qualidade das interações, e não apenas a quantidade de tempo, o fator determinante para o desenvolvimento infantil. Considerando o tempo que as crianças passam na escola, a relação professor/a-aluno/a torna-se central na EI, complementando o papel da família.

A escola é um ambiente privilegiado para a apropriação cultural infantil, promovendo o contato com diferentes conhecimentos e valores, e possibilitando um relacionamento saudável com a diversidade cultural. Além disso, as crianças têm um relacionamento com elas próprias e com o outro. Sobre isso, Leontiev aponta que

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda a etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como nos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da

educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente (Leontiev, 1978b, p. 273).

Ainda nessa perspectiva, entendemos que o papel da escola na constituição do sujeito é fundamental, pois essa instituição tem condições, por exemplo, de auxiliar crianças que, muitas vezes, não teriam uma oportunidade de crescimento na vida social devido a sua condição desfavorável. Acerca disso,

[...] se as escolas devem cumprir um papel importante em promover a igualdade social, elas precisam considerar seriamente a base de conhecimento do currículo, mesmo quando isso parecer ir contra as demandas dos alunos (e às vezes de seus pais). As escolas devem perguntar: 'Este currículo é poderoso?'. Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição (Young, 2007, p. 1297).

Ao contrário do que se poderia pensar, Vigotski (2001) argumenta que os fatores biológicos, e não os socioculturais, são fundamentais para a constituição do sujeito.

[...] o comportamento do homem é formado pelas peculiaridades e condições biológicas do seu crescimento. O fator biológico determina a base, o fundamento das reações inatas, e o organismo não tem condição de sair dos limites desse fundamento, sobre o qual se erige um sistema de reações adquiridas (Vigotski, 2001, p. 63).

Vigotski (2001) afirma que o comportamento humano é determinado por fatores biológicos; a prática educativa demonstra que o brincar, atividade fundamental na infância, é um espaço de construção social e cultural, onde as crianças ultrapassam os limites biológicos e desenvolvem suas potencialidades. A escola também desempenha um papel importante no desenvolvimento da linguagem da criança.

Para Vigotski (1998), é na escola que a criança tem a oportunidade de ampliar seu vocabulário, desenvolver sua compreensão da linguagem escrita e oral, e aprender a expressar suas ideias e sentimentos de forma clara e coerente. Além disso, Luria (1979 apud Monteiro; Silva; Rossler, 2016) destaca que é na escola que a criança tem acesso a uma variedade de materiais e recursos educacionais que contribuem para o desenvolvimento de suas habilidades de leitura, escrita e comunicação. Vigotski, em seus estudos, ressalta a contribuição fundamental do brincar para o desenvolvimento cognitivo da criança, como a memória, a atenção, o pensamento e a linguagem, pois durante o brincar a criança utiliza todas essas

funções de forma integrada e harmoniosa (Luria, 1987).

É na escola que a criança tem a oportunidade de interagir com seus pares, desenvolver habilidades sociais e construir sua identidade pessoal e social. Segundo Leontiev (1978a), é na escola que a criança aprende a se relacionar com os outros, a respeitar as regras e normas sociais, e a desenvolver uma consciência de si mesma e de seu papel na sociedade. O autor destaca a importância do brincar na formação da personalidade da criança, pois durante o brincar a criança experimenta diferentes papéis sociais, desenvolve sua autoestima, sua autonomia e sua capacidade de resolver problemas e tomar decisões (Leontiev, 1978a).

Para Vigotski (1998), é na escola que a criança tem acesso a experiências de aprendizagem mais complexas e desafiadoras, que contribuem para o desenvolvimento de sua inteligência. Por sua vez, Luria (1979 apud Monteiro; Silva; Rossler, 2016) destaca que é na escola que a criança aprende a pensar de forma mais abstrata e sistemática, a analisar problemas complexos e a buscar soluções criativas e inovadoras.

Apesar da importância reconhecida da escola no processo de constituição do sujeito, é crucial reconhecer que nem todas as crianças têm acesso a uma educação de qualidade. Nas escolas atuais, especialmente em contextos de desigualdade socioeconômica, muitas crianças enfrentam condições precárias de ensino, falta de recursos educacionais adequados e até mesmo violência nas escolas. Essa realidade evidencia uma disparidade no acesso ao direito à educação de qualidade, reforçando a ideia de que esse direito é garantido apenas para alguns e não para todos.

A desigualdade no acesso à educação reflete não apenas na qualidade das escolas, mas também nas oportunidades de aprendizagem oferecidas aos alunos. Enquanto algumas escolas contam com uma infraestrutura adequada, professores/as qualificados/as e recursos educacionais de qualidade, outras enfrentam sérias dificuldades, com salas superlotadas, falta de materiais didáticos e estrutura precária. Essa disparidade no acesso a uma educação de qualidade acentua as desigualdades sociais e econômicas, perpetuando um ciclo de exclusão, especialmente quando consideramos as condições precárias de formação inicial, continuada e de trabalho docente. A falta de investimento em políticas públicas que garantam condições adequadas de formação inicial, continuada e de trabalho docente contribui para o agravamento das desigualdades educacionais e sociais.

Além disso, é importante destacar que, mesmo quando as escolas oferecem uma educação de qualidade, nem sempre todos os alunos têm as mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. As crianças com necessidades especiais, por exemplo, muitas vezes enfrentam barreiras para acessarem a educação inclusiva, sendo segregadas em

escolas especiais ou excluídas do sistema educacional. Isso viola o princípio fundamental do direito à educação para todos, independentemente de sua origem, condição social, econômica ou física.

Diante dessa realidade, torna-se urgente repensar o papel da escola na sociedade e garantir que o direito à educação seja verdadeiramente universal e igualitário. Isso requer um investimento significativo na melhoria da qualidade da educação, na formação e valorização dos/as professores/as, na promoção da inclusão e da diversidade, e na criação de políticas públicas que garantam o acesso de todas as crianças a uma educação de qualidade. Somente assim poderemos garantir que a escola cumpra verdadeiramente seu papel no processo de constituição do sujeito e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Vigotski argumenta que as interações da criança com o meio e com outras pessoas desempenham um papel fundamental na formação de suas funções psicológicas superiores, incluindo as funções cognitivas, emocionais e sociais (Vigotski, 1998). Sergio M. Pellis e Vivien C. Pellis são conhecidos por seu trabalho na área da neurociência do desenvolvimento. Para os autores, no que tange o campo da neurociência, o brincar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cerebral da criança. Durante o brincar, o cérebro da criança é estimulado de várias maneiras, o que contribui para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais (Pellis; Pellis, 2007).

É fundamental reconhecer a necessidade de políticas públicas que garantam o direito à educação para todos, independentemente de sua origem, condição social, econômica ou física, uma vez que é na aprendizagem escolar que o aluno assume novas formações que lhes são básicas. Por isso, tão importante é o trabalho de um/a professor/a que, na mediação dos conteúdos por meio de instrumentos e signos, possibilite que os alunos se apropriem de novas formas de pensar e de ver o mundo, desenvolvendo um aprendizado mais autônomo e significativo. Nesse sentido,

Trata-se, assim, de compreender a didática, as didáticas e metodologias específicas e as disciplinas conexas com as disciplinas imprescindíveis à formação profissional dos professores. Todas elas cumprem o papel de propiciar a instrumentalização teórica e prática necessária para atuação docente na escola e na sala de aula (Libâneo, 2011, p. 17).

Conforme delineado por Vigotski e seus seguidores, a escola desempenha um papel fundamental na mediação das interações sociais e culturais que influenciam as funções psíquicas superiores dos alunos. Através da didática e das metodologias específicas, os/as professores/as têm a oportunidade de criar um ambiente de aprendizagem que estimule o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos/as estudantes. Ao entenderem as práticas

pedagógicas sob essa perspectiva, os/as educadores/as podem conceber estratégias de ensino que não apenas transmitam conhecimento, mas também estimulem os alunos a construírem ativamente seu próprio conhecimento, considerando suas realidades sociais e culturais.

Os estudos de Vigotski foram, sem dúvida, um marco na compreensão do desenvolvimento infantil e da importância do brincar nesse processo. O autor ressalta que o brincar não é uma atividade estática, mas se transforma e se adapta às necessidades da criança em cada fase de seu desenvolvimento. À medida que a criança cresce e amadurece, suas necessidades e interesses evoluem, e o brincar acompanha essa transformação, assumindo novas formas e significados. Essa perspectiva dinâmica do brincar destaca a importância de oferecer às crianças oportunidades de brincar diversificadas e desafiadoras, que atendam às suas necessidades em cada etapa do desenvolvimento. Na subseção a seguir, abordaremos alguns documentos que evidenciam o brincar como um direito da criança na educação escolar.

3.3 O brincar nos documentos orientadores do trabalho pedagógico nas escolas

O direito de brincar é reconhecido como um componente essencial da infância e, consequentemente, da Educação Infantil (EI). Diversos documentos oficiais, tanto nacionais quanto internacionais, reiteram a importância do brincar como um direito fundamental das crianças. No âmbito internacional, a Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (1989), em seu Artigo 31, reconhece o direito da criança ao lazer, ao descanso, ao jogo, às atividades recreativas, culturais e artísticas, destacando a relevância do brincar em seu desenvolvimento integral. No contexto nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/96, em seu Artigo 31, ressalta a importância de garantir à criança na EI o direito de brincar, como forma de expressão, interação, aprendizagem e socialização, assegurando-se, ainda, um ambiente que favoreça o desenvolvimento de suas potencialidades (Brasil, 1996).

A Resolução CNE/CEB²¹ nº 5/2009, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), reforça o brincar como eixo estruturante da prática pedagógica na EI, destacando a importância das brincadeiras e atividades lúdicas para o desenvolvimento integral das crianças (Brasil, 2009). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pela Resolução CNE/CP nº 2/2017 (Brasil, 2017b), também destaca o brincar como um dos eixos estruturantes da Educação Infantil (EI), reconhecendo-o como uma forma privilegiada de expressão, interação, aprendizagem e cuidado, essencial para o

²¹ CNE: Conselho Nacional da Educação. CEB: Câmara de Educação Básica.

desenvolvimento pleno das crianças brasileiras (Brasil, 2017a; 2017b). O Currículo Referência de Minas Gerais para a Educação Infantil (2020) afirma a importância do brincar como eixo estruturante da prática pedagógica, enfatizando que o desenvolvimento das crianças acontece de forma integral e articulada por meio de situações de brincadeiras, jogos e interações (Brasil, 2020).

Esses documentos nacionais destacam o brincar como um direito fundamental das crianças, ratificando a importância de proporcionar experiências lúdicas e de socialização como parte integrante do processo educativo na Educação Infantil (EI). Faz-se importante compreender que a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) no Brasil foi um processo guiado por documentos específicos e pelo compromisso com metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 (Brasil, 2014). As DCN, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), são fundamentais para orientar os sistemas de ensino na organização e desenvolvimento de currículos escolares que atendam às necessidades e peculiaridades de cada etapa da educação básica.

A implementação das DCN foi regulamentada pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Essa resolução estabelece princípios, fundamentos e procedimentos para a elaboração e implementação dos currículos da educação básica, em consonância com as políticas educacionais vigentes no país (Brasil, 2010a).

Por isso a relação entre as DCN e o PNE é estreita, uma vez que as metas estabelecidas no PNE orientam as políticas públicas educacionais, incluindo a definição de diretrizes para a elaboração e implementação dos currículos escolares. O PNE, instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabelece diretrizes, metas e estratégias para o desenvolvimento da educação no país, com vigência dos anos de 2014 ao ano de 2024 (Brasil, 2014). Dessa forma, a implementação das DCN ocorreu no contexto das políticas educacionais previstas no PNE, que direcionaram os esforços dos sistemas de ensino à elaboração e adequação dos currículos escolares de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo CNE. As redes municipais de ensino, juntamente com as escolas, foram responsáveis por elaborar seus currículos, observando as orientações das DCN e as metas estabelecidas no PNE, garantindo, assim, a qualidade e a equidade da educação oferecida em todo o território nacional.

As DCMEI-UDI foram elaboradas em consonância com as DCN e em atendimento ao que preconiza o PNE. O processo de construção dessas diretrizes envolveu diversos atores do sistema educacional, garantindo a participação democrática e a representatividade das diferentes instâncias da comunidade educativa (Uberlândia, 2020).

O processo de construção das diretrizes municipais incluiu etapas de estudo, análises, discussões e elaboração coletiva, com a realização de encontros, seminários e Grupos de Trabalho (GTs). Foram promovidos momentos de formação e capacitação dos profissionais da educação, visando a apropriação dos fundamentos teóricos e metodológicos que embasam as práticas pedagógicas na Educação Infantil (EI). Além disso, foram realizadas consultas públicas, e debates com a participação da comunidade escolar e da sociedade civil, garantindo a transparência, a democratização e a legitimidade do processo. As contribuições recebidas foram sistematizadas e incorporadas ao documento intitulado Plano de Ação Referência, em sua primeira versão encaminhada às escolas, para sua implementação em 2018; reformulado após o seu primeiro contato com as escolas e, posteriormente, consolidando-se como as Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Uberlândia (DCMEI-UDI).

Dessa forma, as DCMEI-UDI foram construídas de maneira participativa, democrática e colaborativa, com base nos princípios da educação inclusiva, da diversidade, do respeito às especificidades locais e do compromisso com a qualidade e a equidade na educação oferecida às crianças do município. Como esse é o documento de investigação desta dissertação, na seção a seguir apresentaremos as análises desse documento.



Meninos brincando, 1955 | Cândido Portinari²²

4 UMA ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA

Soubéssemos nós adultos preservar o brilho e o frescor da brincadeira infantil, teríamos uma humanidade plena de amor e fraternidade. Resta-nos, então, aprender com as crianças. (Monique Deheinzelin).

Iniciamos esta seção retomando o objetivo geral desta dissertação que é analisar o brincar nas DCMEI-UDI e como impactam o trabalho do/a professor/a de Educação Infantil, que atuam nessa cidade. Para tanto, faz-se necessário que possamos conhecer o referido documento e como ele se faz presente na Rede Municipal de Ensino.

4.1 As Diretrizes – Caminhos percorridos

Os caminhos percorridos até a consolidação das DCMEI-UDI, conforme descrito na própria Diretriz, não foram simples. O primeiro documento curricular da rede municipal de ensino foi elaborado na década de 1990, com a participação de profissionais das áreas de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, que adotaram a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural (PHC). Em 2003, as Propostas Curriculares foram revisadas e renomeadas como Diretrizes Curriculares Municipais (DCMs), com foco na Escola Cidadã. Entre 2008 e 2010, ocorreu uma nova revisão das DCMs para adequá-las às legislações, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) e as leis de inclusão da cultura afro e indígena. Em 2013, foram publicadas as Diretrizes Nacionais do Ensino Básico (DCNEB) (Brasil, 2013)

²² Fonte: Projeto Portinari. Disponível em: <https://www.portinari.org.br/acervo/obras/17441/meninos-brincando>. Acesso em: 10 ago. 2024.

e instituída a Lei n. 11.444 para a RME (Uberlândia, 2013). No ano seguinte, entrou em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024 (Brasil, 2014). Em 2015, foi aprovado o Plano Municipal de Educação (PME) (Uberlândia, 2015) e criado o Programa Nacional de Combate ao Bullying (Brasil, 2015).

Diante dos marcos legais mencionados, em 2017, a equipe de Assessoria Pedagógica do CEMEPE decidiu pela reelaboração do currículo da rede municipal de ensino, após um “diagnóstico” – como descrito no documento, da Rede Municipal de Uberlândia, que identificou a necessidade de atualização das DCMs. Nesse contexto, a BNCC foi homologada, em dezembro de 2017, tornando-se referência obrigatória para a formulação de currículos escolares em todo o país (Brasil, 2017a).

O processo de revisão e reorientação curricular no contexto municipal foi intitulado como “Revisitando o Currículo da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia sob a ótica da educação inclusiva”. Em seu processo de elaboração, várias etapas foram necessárias, como ilustrado no Quadro 2.

Quadro 2 – Etapas de construção das DCMEI-UDI

Ano: 2018 / 1ª etapa	Ano: 2019 / 2ª etapa	Ano: 2020 / 3ª etapa
Construção de um Plano de Ação Referência (versão preliminar) fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nas Diretrizes Curriculares Municipais (DCMs), no Plano de Ação dos Profissionais por Ano Escolar (PAPAE) das Unidades Escolares e outros documentos oficiais.	Retomada das DCMs e do Plano de Ação Referência (versão preliminar) com base na BNCC, DCMs, Currículo Referência de Minas Gerais e outros documentos oficiais	Implementação das Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia

Fonte: DCMEI (2020). Quadro adaptado pela autora (2023).

Conforme descrito nas DCMEI (Uberlândia, 2020), para a formulação das diretrizes, em cada etapa descrita no quadro 2, foram empregados períodos de diálogo e reflexão nas escolas durante os dias escolares²³, além da disponibilização de um *link* para consulta pública e da adoção de metodologia de Grupos de Trabalho (GTs), compostos por profissionais da rede. As diretrizes indicam que durante as reuniões dos GTs, foram levantadas diversas questões para problematização e, dentre elas, indagações sobre as potencialidades, desafios e limitações enfrentados na consolidação das diretrizes curriculares, existência de maior proximidade ou distanciamento com a realidade cotidiana e demandas da escola. Ou seja, uma abordagem sobre o que seria necessário para que as diretrizes se tornassem mais robustas como um guia para as

²³ De acordo com o calendário escolar da Rede Municipal de Uberlândia, dias escolares são os dias que complementam a carga horária do servidor; são destinados para a realização de planejamentos, formação continuada, reuniões com a equipe de trabalho.

escolas e orientassem tanto o trabalho do/da professor/a em sua prática específica quanto do/a analista pedagógico. Nesta ocasião, também foram discutidos quais os caminhos a serem trilhados para alcançarem esses objetivos. A partir desse momento, tais questionamentos foram centrais para as reflexões, estudos e redação durante o processo de elaboração dos Planos de Ação Referência (versão preliminar), que foram revisados e reescritos, resultando nas DCMEI-UDI.

4.2 Os campos de experiência

De acordo com o aporte teórico utilizado para esta dissertação, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural (PHC), desenvolvida por Lev Vigotski, o brincar é compreendido como uma atividade central na construção do conhecimento e no desenvolvimento infantil. Para ele, o brincar não é apenas uma atividade livre e espontânea, mas sim uma forma privilegiada de interação da criança com o mundo e de construção de significados.

Larrosa Bondía (2002) define a experiência como um processo de construção de sentidos e vivência. Como sugere o autor, as crianças desenvolvem conhecimentos mais profundos e duradouros ao vivenciar a aprendizagem de maneira sensível e significativa. Nesse sentido, entendemos que o pensamento de Larrosa Bondía (2002) está em consonância com a perspectiva de Vigotski, que enfatiza o papel que a mediação social desempenha, ressalta o papel que a experiência individual e subjetiva desempenha no processo. Ambos destacam a importância da aprendizagem significativa e contextualizada, e reconhecem que o desenvolvimento de conhecimentos profundos está ligado à vivência e à interação com o ambiente social e cultural.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define cinco Campos de Experiência para a Educação Infantil, os quais delineiam as experiências essenciais para o aprendizado e desenvolvimento da criança. Esses campos enfatizam conceitos, habilidades, atitudes, valores e emoções que as crianças devem adquirir dos 0 aos 6 anos, visando garantir seus direitos de aprendizagem desde a primeira infância. Segundo a BNCC:

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (Brasil, 2017a, p. 40).

O referido documento destaca que o conhecimento é adquirido por meio das experiências vivenciadas no ambiente escolar, o que está em consonância com nossa abordagem na seção que discorre sobre a importância da escola no processo de formação do sujeito. Segundo as Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia (DCMEI-UDI), esses campos são projetados para ajudarem os/as professores/as a planejarem suas atividades. Além disso, é fundamental entender que as atividades sugeridas pelas DCMEI-UDI devem ser planejadas de forma sensata, para evitar que o cuidado com a criança se torne mecânico. De acordo com as diretrizes, o/a professor/a deve oferecer tempo e espaço para a criança se expressar, sendo receptivo/a a suas reações distintas. Em outras palavras, as diretrizes defendem ser essencial que as práticas educativas do/a professor/a estejam alinhadas às necessidades e aos interesses da criança, garantindo que suas vivências se transformem em experiências educativas com propósito. A aprendizagem da criança ocorre em situações cotidianas, de forma integrada e contextualizada, em ambientes lúdicos e próximos às práticas sociais significativas para elas.

Ao analisar os campos de experiência das DCMEI-UDI, perguntamo-nos se estes oferecem condições suficientes para garantir que as crianças tenham acesso a experiências de brincar que promovam seu desenvolvimento integral. Esse questionamento tem como intenção compreender como visam contemplar a organização da Educação Infantil (EI) e o brincar junto ao desenvolvimento humano, a partir das premissas defendidas. Nesse sentido, buscamos entender como esses campos podem ajudar a atingir os objetivos de desenvolvimento infantil em relação ao brincar.

Conforme preconiza a BNCC, o objetivo da EI é de expandir o horizonte das inúmeras experiências, conhecimentos e habilidades das crianças por meio da diversificação e consolidação de novas aprendizagens, enfatizando a atuação complementar da educação escolar à educação familiar. Desta forma, propõe que a educação formal deve trabalhar em sintonia com a educação recebida em casa, promovendo a socialização, a autonomia e a comunicação, de maneira que complementem e enriqueçam as experiências diárias das crianças. Esse modelo integrativo não apenas reforça a continuidade das aprendizagens, mas também visa assegurar uma abordagem mais holística e coesa no desenvolvimento dos alunos, preparando-os de forma mais efetiva para os desafios futuros e para a vida em sociedade (Brasil, 2017a).

[...] objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (Brasil, 2017a, p. 36).

Nesse sentido, verificamos que de acordo com a BNCC, as DCMEI-UDI trazem cinco campos de experiências, a saber: “1. O eu, o outro e o nós; 2. Corpo, gestos e movimentos; 3. Traços, sons, cores e formas; 4. Escuta, fala, pensamento e imaginação; 5. Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.” Ao analisar as DCMEI-UDI, deparamo-nos com mais dois campos de experiências, exclusivos do município de Uberlândia, que contemplam o que é chamado no documento de parte diversificada: “Culturas Regionais e Locais: Vivências na Infância” e “Habilidades Socioemocionais”. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/1996),

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

Os campos de experiência “Culturas Regionais e Locais: Vivências na Infância” e “Habilidades Socioemocionais” compõem essa parte diversificada e, segundo as DCMEI-UDI, visam trazer um aporte e direcionamento para a educação para garantir o direito ao brincar na Educação Infantil. Analisaremos esse documento à luz da Psicologia Histórico-Cultural (PHC).

Conforme descrito nas DCMEI-UDI, os campos foram elaborados a partir das discussões nos GTs, e por observarem a necessidade de um trabalho que valorizasse a cultura em que as crianças estavam inseridas. Nesse viés, destacamos o seguinte trecho do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI):

A pluralidade cultural, isto é, a diversidade de etnias, crenças, costumes, valores etc. que caracterizam a população brasileira marca, também, as instituições de educação infantil. O trabalho com a diversidade e o convívio com as diferenças possibilitam a ampliação de horizontes tanto para o professor quanto para a criança. Isto porque permite a conscientização de que a realidade de cada um é apenas parte de um universo maior que oferece múltiplas escolhas. Assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias significa valorizar e respeitar a diversidade, não implicando a adesão incondicional aos valores do outro. Cada família e suas crianças são portadoras de um vasto repertório que se constitui em material rico e farto para o exercício do diálogo, aprendizagem com a diferença, a não discriminação e as atitudes não preconceituosas. Estas capacidades são necessárias para o desenvolvimento de uma postura ética nas relações humanas. Nesse sentido, as instituições de educação infantil, por intermédio de seus profissionais, devem desenvolver a capacidade de ouvir, observar e aprender com as famílias (Brasil, 1998, p. 77).

O campo de experiência “Culturas Regionais e Locais: Vivências na Infância” busca integrar o aprendizado à realidade cultural, social e geográfica das crianças, proporcionando vivências que transcendam o ensino tradicional. Nesse contexto, Vigotski (2001) destaca que a apropriação dos processos culturais transforma a criança em um ser social e humano, permitindo que ela construa significados a partir de interações com o meio. De forma alinhada,

as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil em Uberlândia (DCMEI-UDI) enfatizam que o contato com as culturas regionais amplia as possibilidades de expressão, interação e aprendizagem das crianças, contribuindo para uma formação integral.

Essa visão integradora também está presente no campo de experiência “Habilidades Socioemocionais”, que busca desenvolver competências como autoestima, empatia, cooperação e resolução de conflitos. Conforme Smolka *et al.* (2015), o fortalecimento dessas habilidades não beneficia apenas o indivíduo, mas impacta o contexto social em que ele está inserido. As DCMEI-UDI destacam que o desenvolvimento socioemocional contribui para a formação de relações afetivas saudáveis, promovendo uma convivência harmoniosa e um desenvolvimento integral.

No entanto, é necessário observar os desafios associados às abordagens fragmentadas, frequentemente influenciadas por uma lógica neoliberal de educação. A fragmentação das habilidades e competências, ao tratá-las isoladamente, desconsidera a interdependência das dimensões do desenvolvimento humano. A Psicologia Histórico-Cultural (PHC) reforça que as funções psíquicas superiores são construídas no contexto das relações sociais e culturais, e que o desenvolvimento integral só pode ser alcançado por meio de uma abordagem holística, que considere a totalidade das experiências da criança.

Dessa forma, é fundamental adotar estratégias pedagógicas que articulem diferentes dimensões do aprendizado, promovendo interações que valorizem tanto o contexto social quanto cultural das crianças. Essa perspectiva integrada permite que a educação infantil cumpra seu papel de formar sujeitos críticos, criativos e socialmente engajados. Assim, é fundamental que o processo educativo contemple as singularidades das crianças, promovendo o equilíbrio entre o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor.

Dentro desse panorama, as DCMEI-UDI indicam que

O universo das brincadeiras precisa ser explorado nas diferentes dimensões: com brinquedos, objetos não estruturados, faz de conta, imaginação, jogos, espaços projetuais, cantos diversos, construção do próprio brinquedo, entre outras possibilidades. [...] os profissionais da educação ao desenvolverem momentos lúdicos com as crianças e propiciando também a participação das famílias, estimulam o desenvolvimento da cultura do brincar (Uberlândia, 2020, p. 74).

É imprescindível que o brincar seja reconhecido não apenas como um momento de diversão, mas como um direito da criança, uma prática pedagógica intencional e uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral. Diversificar as atividades lúdicas, utilizando diferentes materiais, espaços e dinâmicas, estimula não apenas a criatividade, mas também habilidades sociais, emocionais e cognitivas.

4.3 Formação continuada

A proposta de uma formação integral só pode ser plenamente alcançada com uma busca constante pelo conhecimento de maneira sólida e ativa. A importância dessa formação é abordada por Freire (1996), ao afirmar que os/as educadores/as devem se manter em constante aprendizado, revisitando práticas e metodologias para responder às demandas de uma educação em transformação. Freire não vê a formação como um processo técnico, mas como um exercício crítico e reflexivo. A formação continuada deve promover a construção colaborativa de conhecimento, permitindo aos/as professores/as desenvolverem estratégias pedagógicas inovadoras que considerem as especificidades culturais e sociais dos alunos.

Dentro dessa lógica, a rede municipal de ensino de Uberlândia estrutura suas ações de formação continuada por meio do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), fundado em 1991.

De acordo com o regimento próprio, compete ao Centro de Formação, dentre outras: articular, planejar, executar e avaliar sistematicamente a “Formação continuada em serviço e em rede” dos profissionais da educação. Assim, temos na RME um espaço institucional voltado para a formação permanente dos profissionais (CEMEPE, 2019).

Nesta perspectiva, a Instrução Normativa SME nº 001/2014 institui: o módulo II destinado à formação continuada dentro da unidade escolar na qual está lotado o professor e; um dia de módulo destinado, também, a formação continuada fora da escola. Esse último pode ser cumprido no (CEMEPE) – preferencialmente -, ou em outras instâncias formativas que melhor convier ao professor (Uberlândia, 2020, p. 32).

Esse espaço se destaca não apenas por oferecer cursos, mas por promover um ambiente de colaboração entre profissionais, essencial para a qualificação e valorização dos/as educadores/as. O CEMEPE atua como um elo entre a teoria e a prática, possibilitando a troca de experiências, a realização de pesquisas e a integração de estratégias pedagógicas que atendam às demandas da rede municipal de ensino.

Diversos profissionais da Educação Infantil recebem oportunidade de formação continuada nesse espaço formativo, um deles foi o curso para proporcionar o estudo e a reflexão sobre as DCMEI-UDI, oferecido no período da Pandemia. Na ocasião, o acesso via plataformas digitais foi disponibilizado à rede municipal de ensino, com aulas síncronas e assíncronas, possibilitando aos/as professores/as e demais servidores/as da área da educação conhecer o documento orientador do trabalho pedagógico.

Entre outras iniciativas de formação continuada promovidas pelo CEMEPE, destaca-se o curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), lançado em 2024, em parceria com a UFU, como parte do programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Essa ação busca

capacitar educadores/as para criarem ambientes que favoreçam o contato das crianças com a linguagem escrita, de forma lúdica e contextualizada. Segundo autores como Soares (2004) e Ferreira e Teberosky (1985), a alfabetização deve ser compreendida de forma ampla, indo além do ensino do código alfabético e incorporando práticas sociais que conectem leitura e escrita ao cotidiano infantil. Nesse sentido, Kishimoto (2009) argumenta que o brincar é uma ferramenta essencial para integrar esses processos, favorecendo o protagonismo infantil e a aprendizagem significativa.

Muito além, o CEMEPE promove formações em áreas diversas, como a abordagem Pikler, voltada ao desenvolvimento de bebês e crianças pequenas, e projetos relacionados à conscientização ambiental e à valorização da diversidade cultural. Essas iniciativas reforçam a capacidade dos/as educadores/as de integrar diferentes perspectivas às práticas pedagógicas, fortalecendo a educação como um processo abrangente e inclusivo.

A equipe de profissionais que atua na Educação Infantil, com visitas às escolas, capacitação e formação de profissionais da creche e pré-escola, subsidia e norteia o trabalho da rede municipal de ensino de Uberlândia, visando aprimorar e garantir o cumprimento das propostas existentes nos documentos norteadores. Diante disso, na subseção seguinte abordaremos com mais profundidade alguns aspectos essenciais que pontuam sobre o brincar imbricado nas DCMEI-UDI, e como está disposto no documento norteador da rede municipal de ensino.

4.4 Um olhar para as Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia

Conforme mencionado, em dezembro de 2017, foi aprovada e homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, como previsto na Constituição Federal (Brasil, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014). A BNCC é um documento normativo que define as aprendizagens essenciais que devem ser garantidas aos/as estudantes, exigindo que Estados e Municípios reestruturem seus currículos. O primeiro documento da BNCC, publicado e disponibilizado para consulta pública em setembro de 2015, foi elaborado pelo com o apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Segundo esse documento, seus pressupostos educativos se baseiam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) e para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Brasil, 2010a; 2010b), conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e em conformidade com o PNE

2014-2024.

A BNCC (Brasil, 2017a) estabelece direitos de desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil, entre os quais se destacam: o direito ao contato e convivência com outras crianças e adultos, que contribui para a expansão do vocabulário cultural e linguístico; o direito de participar das decisões e do planejamento escolar; o direito de explorar o corpo e todos os seus sentidos, além do aspecto cognitivo; o direito de brincar em diferentes espaços e com materiais variados, promovendo o desenvolvimento da criatividade; o direito de expressar sentimentos, opiniões, emoções, dúvidas e necessidades; e, como parte do processo de aprendizagem, o direito de ter sua história de vida, reconhecimento cultural e social, favorecendo o sentimento de pertencimento ao grupo.

Essas diretrizes visam atender às necessidades da infância contemporânea e cumprir a legislação vigente. As DCMEI-UDI. refletem um esforço valoroso em articular as práticas pedagógicas com as necessidades e especificidades das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses.

O documento constitui-se de 267 páginas, incluindo material de apoio, contextualização das diretrizes, princípios orientadores para a rede municipal de ensino de Uberlândia, diretrizes metodológicas, princípios e concepções norteadoras. Apresenta contribuições a respeito das famílias e a escola no contexto da educação infantil, o processo de adaptação e acolhimento; aborda aspectos da rotina da criança como, por exemplo, momentos do sono, períodos de desfralde; considera a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil (EI), a transição entre EI e EF I, a avaliação da aprendizagem na EI, a organização curricular com os sete campos de experiência (cinco da base comum e dois da parte diversificada), objetivos de aprendizagem para cada campo de experiência e, também, material de apoio.

As DCMEI-UDI ressaltam que os componentes curriculares Arte e Educação Física são ministrados por professores/as especialistas a partir dos três anos de idade na EI, para que possibilitem um trabalho diferenciado, oportunizando maior profundidade nas temáticas envolvidas nessas áreas. Entretanto, ainda não consta material específico no próprio documento, para nortear o trabalho pedagógico desses/as profissionais, direcionado a essa faixa etária. Trazem a educação especial no contexto da educação inclusiva de maneira geral. Embora existam as diretrizes curriculares municipais da educação especial que abordam aspectos essenciais para a efetivação da educação inclusiva para estudantes público da educação especial, as DCMEI-UDI não apresentam um direcionamento significativo que norteia o trabalho do/a profissional docente da Educação Infantil voltado para as especificidades desse público, principalmente no que tange ao brincar, foco de análise desse documento. Uma análise crítica sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural (PHC) revela potencialidades, lacunas

e desafios na sua implementação, especialmente no que se refere à centralidade do brincar e às relações de poder na educação infantil.

O currículo da Educação Infantil é um

[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades.

Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico (Brasil, 2013, p. 86).

A construção, implementação e avaliação de uma proposta curricular voltada à Educação Infantil demandam um esforço coletivo, envolvendo ativamente profissionais da educação, famílias, comunidades e as próprias crianças. Essa abordagem se fundamenta na ideia de parceria e colaboração, reconhecendo que o processo educativo deve ser plural, democrático e centrado nas necessidades e potencialidades das crianças. Planejar vivências e práticas pedagógicas que valorizem os campos de experiências, tendo o brincar e a interação como eixos estruturantes, contribui para proporcionar experiências significativas, que favorecem o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo os aspectos físico, emocional, cognitivo e social (Uberlândia, 2020).

Nesse contexto, a educação se apresenta como uma ferramenta essencial para a transformação social e a emancipação humana. Ao ser compreendida em uma perspectiva histórica e cultural, reconhece-se que a educação transcende a mera transmissão de conteúdos e se torna um processo fundamental para a construção de sujeitos críticos e conscientes. Esse entendimento pressupõe que o ato educativo está diretamente relacionado ao contexto histórico e social em que ocorre, moldando-se pelas dinâmicas culturais, econômicas e políticas que caracterizam a sociedade (Saviani, 2003). A educação, enquanto fenômeno social, desempenha um papel ambivalente: pode atuar tanto na reprodução das condições sociais existentes quanto na sua transformação. Essa dualidade exige que ela seja intencionalmente orientada para a superação das desigualdades e injustiças, promovendo não apenas a equidade formal, mas também a inclusão efetiva de todos os indivíduos no processo de desenvolvimento humano e social (Saviani, 2003).

Ao considerar a educação como um ato político, destaca-se que ela nunca é neutra, mas está imersa em uma luta constante entre diferentes projetos de sociedade. Esse caráter político

exige que os/as educadores/as planejem suas práticas com intencionalidade, adotando uma abordagem que permita aos sujeitos não apenas o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, mas também a compreensão das estruturas que sustentam as desigualdades sociais. Isso implica fomentar nos educandos a capacidade de refletir sobre sua realidade e agir sobre ela, transformando-a em busca de uma sociedade mais justa e igualitária (Saviani, 2008).

Por sua vez, a Teoria Histórico-Cultural (THC), proposta por Vigotski, Luria e Leontiev, enfatiza a importância da interação social e da cultura no desenvolvimento humano. Segundo essa teoria, as funções psicológicas superiores, como a linguagem, o pensamento e a memória, são construídas socialmente, por meio da interação com o outro e com o mundo. A linguagem, em especial, é vista como um instrumento fundamental para a construção do pensamento e para a mediação das relações sociais. Vigotski (2007) destaca a importância da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é a distância entre o que a criança já sabe fazer sozinha e o que ela pode aprender com a ajuda de um adulto ou de um colega mais experiente. A THC defende que a brincadeira é a principal atividade da infância e um meio fundamental para a construção do conhecimento e desenvolvimento integral da criança. Vigotski (2007), por exemplo, destaca que a brincadeira possibilita à criança criar situações imaginárias, experimentar diferentes papéis sociais e desenvolver sua capacidade de abstração e de resolução de problemas.

Leontiev (1978a) reforça essa visão ao destacar o papel da brincadeira na formação da personalidade e na preparação para a vida adulta. Segundo ele, a brincadeira é uma forma espontânea de educação, permitindo que a criança aprenda de maneira natural e intuitiva. Brougère (1993 apud Wajskop, 1995, p. 66) também corrobora essa ideia, afirmando que “a brincadeira é a educação espontânea da criança”. Portanto, é essencial que o brincar seja promovido e valorizado no ambiente escolar como uma prática pedagógica intencional e estratégica, que potencialize o desenvolvimento integral da criança.

Nesse sentido, as DCMEI-UDI enfatizam as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Essa abordagem busca assegurar que as crianças vivenciem experiências significativas, permitindo o desenvolvimento de suas competências de forma integrada. Conforme destacado no documento:

Na Educação Infantil, os eixos norteadores das práticas pedagógicas são as brincadeiras e as interações, portanto, no início do Ensino Fundamental essas ações devem ser valorizadas, propiciando momentos de aprendizagens. Na perspectiva de estabelecer uma continuidade do percurso educativo, se faz necessária a construção do conhecimento com base no que a criança sabe e é capaz de fazer. Nesse sentido, os objetivos de aprendizagem abordados na Educação Infantil precisam ser ampliados na etapa seguinte.

A Educação infantil não é uma mera preparação e construção de pré-requisitos para o Ensino Fundamental, é uma etapa singular na Educação Básica na qual devem ser oportunizadas às crianças de zero a cinco anos atividades diversificadas para o seu desenvolvimento integral (Uberlândia, 2020, p. 185).

No entanto, é preciso observar que, apesar de reconhecer a relevância do brincar e das interações no processo de aprendizagem, o documento não parece estar completamente alinhado com a visão proposta pela Teoria Histórico-Cultural (THC). Na seção em que abordamos o brincar como uma atividade dominante vimos que o brincar é fundamental para a construção de conhecimentos, habilidades sociais e afetivas.

A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento. É precisamente no brinquedo que a criança, no período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento (Leontiev, 2010b, p. 64-65).

A proposta de Leontiev (2010a, 2010b) sobre uma brincadeira como processo central na formação humana, que evolui para um modo de produção, reflete uma visão que enfatiza a importância das interações sociais e culturais na construção do indivíduo. De maneira análoga, Vigotski (2010) também aponta para a necessidade de compreender esses processos socioculturais que não apenas moldam a identidade, mas também possibilitam a transformação do mundo por meio da conscientização de que somos os sujeitos que utilizamos e modificamos os instrumentos à nossa disposição. Assim, a brincadeira, ao ser incorporada como um processo fundamental, surge não apenas como uma atividade lúdica, mas como um mecanismo de construção do conhecimento e de emancipação, em que os indivíduos, ao interagirem com o mundo, moldam suas realidades e avançam na direção de uma sociedade mais justa. Essa teoria coloca o brincar como uma atividade central e dominante na Educação Infantil, posicionando-o como o principal meio pelo qual a criança atribui significado ao mundo e constrói seu conhecimento.

Embora as DCMEI-UDI mencionem o direito de brincar e sua importância para a prática docente, elas não o apresentam de forma suficientemente detalhada e consistente como a atividade principal na educação infantil. A ausência de uma abordagem mais aprofundada limita a compreensão de como o brincar deve ser intencionalmente integrado às práticas pedagógicas para promover o desenvolvimento pleno das crianças na primeira infância.

A Teoria Histórico-Cultural (THC) considera a brincadeira uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil, pois é através dela que a criança se apropria da cultura, internaliza as regras sociais e constrói seu conhecimento de mundo. As DCMEI-UDI pontuam a importância da interação das crianças com seus pares e adultos, valorizando as experiências e

saberes infantis e articulando-os com os conhecimentos historicamente construídos. Ao proporem uma das formas de se organizarem no trabalho pedagógico, utilizando-se de projetos, encontram-se coerente com a visão da PHC, uma vez que oportunizar o trabalho com projetos pode permitir que sejam valorizadas a integração de conhecimentos e a conexão do aprendizado com o contexto social e cultural dos alunos.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (Brasil, 2017a, p. 37).

Outro ponto relevante é o reconhecimento, pelas diretrizes, da importância de conhecer e respeitar diferentes culturas e modos de vida. Isso implica valorizar a diversidade e promover a construção da identidade cultural da criança, um princípio que converge diretamente com os fundamentos da PHC. Ao resgatar brincadeiras e vivências culturais diversas, as DCMEI-UDI reforçam a necessidade de uma educação que seja culturalmente significativa e alinhada às realidades socioculturais das crianças.

Embora as DCMEI-UDI reconheçam a relevância do brincar, ainda o fazem de forma limitada quando analisadas sob as perspectivas mais amplas da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. Para que essas diretrizes dialoguem mais profundamente com tais teorias, seria essencial aprofundar a abordagem do brincar como eixo central na construção do conhecimento. Isso inclui expandir as possibilidades de vivências lúdicas e promover um planejamento pedagógico que articule, de maneira consistente, o brincar com os objetivos de desenvolvimento integral.

Apesar de haver uma aproximação entre a abordagem das diretrizes com essas teorias, acreditamos na importância de as DCMEI-UDI aprofundarem a discussão sobre as diversas dimensões do brincar, adotassem esse direito como macro, sendo que os demais direitos de aprendizagem perpassam por ele. Assim, provavelmente, a importância do brincar no processo de aprendizagem seria mais e melhor compreendida, uma vez que as DCMEI-UDI trazem os direitos de:

CONVIVER com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

BRINCAR cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

PARTICIPAR ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

EXPLORAR movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

EXPRESSAR, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

CONHECER-SE e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Uberlândia, 2020, p. 76).

Compreendemos, a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural (PHC), que o direito de brincar assume uma posição central entre os seis direitos de aprendizagem mencionados, pois está imbricado em todos os demais. A PHC defende que o desenvolvimento infantil ocorre através da interação social e da internalização cultural, e o brincar é fundamental para esse processo. Ao brincar, as crianças não apenas experimentam e exploram diferentes formas de convivência, como interagem com outras crianças e adultos, desenvolvendo habilidades sociais e culturais. Embora o brincar esteja descrito entre os direitos, é importante ressaltar que ele não é colocado como o elemento central que articula e potencializa todos os outros direitos. Ao ser tratado como um direito entre vários, sua importância para o desenvolvimento integral das crianças pode ser subestimada na prática pedagógica.

O brincar é a linguagem universal da infância, a principal forma de a criança compreender e transformar o mundo ao seu redor. Por meio do brincar, a criança convive, participa, explora, expressa-se e conhece-se, estabelecendo conexões significativas que influenciam diretamente sua formação ética, estética e política. Assim, as diretrizes deveriam reforçar que o brincar não é apenas uma atividade importante, mas o eixo central em torno do qual as experiências educativas são organizadas.

Por meio das brincadeiras as crianças constroem e vivenciam emoções, significados, representando pelo ato do brincar seu cotidiano vivido e imaginado. O processo de ensinar e aprender na Educação Infantil se constrói pelas brincadeiras e interações, sendo o ponto de partida para o desencadear do desenvolvimento dos campos de experiências contidos nas Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia (Uberlândia, 2020, p. 73).

Além disso, o brincar cotidiano, realizado em diferentes contextos e com variados parceiros, amplia o repertório cultural, emocional e cognitivo das crianças. Por meio dessas vivências, elas desenvolvem a criatividade e aprofundam seus conhecimentos. Mais do que isso,

ao serem envolvidas na escolha das atividades e brincadeiras, as crianças exercitam sua autonomia e aprendem a tomar decisões. Esse processo fomenta reflexões importantes, que ajudam na internalização de valores e na compreensão de aspectos sociais e escolares.

O brincar também oferece um espaço seguro para a exploração de emoções, pensamentos e relações interpessoais. É nesse contexto que as crianças constroem sua identidade pessoal e social, vivenciando, de maneira lúdica, os desafios e aprendizados que as ajudam a consolidar suas habilidades e conhecimentos. Assim, o direito de brincar transcende o caráter recreativo e torna-se um elemento essencial para a realização de outros direitos fundamentais da infância, como o direito à educação, ao desenvolvimento e à cidadania plena.

Apesar disso, percebe-se que, nas DCMEI-UDI, o brincar não recebe a centralidade que deveria ter no documento. Essa ausência de destaque pode influenciar a forma como os profissionais da Educação Infantil enxergam e utilizam o brincar em suas práticas pedagógicas, comprometendo seu potencial transformador. Reconhecer o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil é essencial para garantir uma abordagem que respeite a criança em sua integralidade, assegurando que ela vivencie experiências significativas e enriquecedoras.

As DCMEI-UDI apontam três princípios específicos fundamentais para a realização do trabalho pedagógico, destacam a importância da interação social como um dos pilares do desenvolvimento infantil.

[...] Ao trabalhar com os *princípios éticos*, o profissional contribui para o desenvolvimento da autonomia, da interação social e fortalece a autoestima infantil na criação de laços afetivos. Essas ações são relevantes para proporcionar o estímulo ao respeito à diversidade sociocultural de cada um e a valorização da equidade.

Os *princípios políticos* abordam a cidadania, a criticidade e a justiça social. Nesse sentido, os direitos e deveres da criança precisam ser trabalhados, de forma lúdica e criativa, envolvendo as famílias de modo crítico na defesa, no conhecimento e proteção aos seus direitos, para promover uma educação baseada na cidadania e contribuir para a constituição da identidade humana.

Os *princípios estéticos* valorizam a sensibilidade infantil, a liberdade de expressão, de criação nas diversas manifestações e produções vivenciadas pelas crianças. O que torna essencial preservar as produções infantis, sua originalidade em processo constante de desenvolvimento e garantir o respeito à diversidade estética produzida pela criança na construção dos conhecimentos, em sua experiência individual e compartilhada. É fundamental a valorização dessas ações, como parte do cotidiano escolar e também em eventos pedagógicos realizados nas instituições, com registros desses momentos que fazem parte do Projeto Político Pedagógico, de cada unidade escolar e da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (Uberlândia, 2020, p. 72).

A partir do que o documento apresenta, é evidente que o trabalho com os três princípios mencionados busca promover um ambiente em que as crianças aprendam umas com as outras, trocando ideias, negociando, resolvendo conflitos e construindo conhecimento de forma colaborativa, sendo respeitadas em seus processos de desenvolvimento. Contudo, o que não

está explícito é que todo esse envolvimento deve ter como pilar fundamental o brincar, que deveria ser o ponto de partida e o eixo central das ações pedagógicas.

Na citação dos princípios segundo as DCMEI-UDI, chama a atenção a ausência da palavra "brincar" ou "brincadeira". Essa lacuna reflete uma desconexão entre o documento e os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural (THC), que valoriza as experiências e saberes infantis ao articulá-los com conhecimentos historicamente construídos. O brincar, nesse contexto, não é apenas uma atividade lúdica, mas uma prática essencial para o desenvolvimento integral da criança, como apontam estudiosos como Vigotski e Leontiev. A ausência do brincar como referência explícita nas diretrizes sugere um entendimento limitado de sua importância pelos/as profissionais que utilizam o documento como base para a organização do trabalho pedagógico.

A proposta de organizar o trabalho pedagógico em projetos, por exemplo, apresenta um potencial significativo para promover a autonomia e a construção de conhecimentos de forma significativa. No entanto, a ausência do brincar como atividade principal enfraquece essa abordagem. Segundo Leontiev (2010b), a atividade principal na infância é aquela que impulsiona as mudanças mais importantes no desenvolvimento. No caso da criança pré-escolar, essa atividade é o brincar, que vai muito além de um momento de diversão, constituindo-se como a principal forma de aprendizado e desenvolvimento.

Há uma série de hábitos que herdamos de diferentes ancestrais: indígenas, portugueses e africanos, dentre outros. Conhecendo estes hábitos e valores, as crianças tendem a se tornarem pessoas mais tolerantes e livres de preconceitos. Trabalhar com os valores humanos e as virtudes se constitui outra oportunidade para construir a cultura do respeito à diversidade.

Os mitos revelam bastante sobre a realidade de quem os inventou. Ao se trabalhar com os mitos, as crianças podem observar quais personagens aparecem na narrativa, os problemas que enfrentam, como a família e os amigos se relacionam e descobrir pistas sobre a sociedade da qual fazem parte.

A culinária também é uma forma interessante para se falar sobre cultura. Os alimentos diversos consumidos pelas crianças são fonte de pesquisas e para estudos das diferentes culturas encontradas no ambiente escolar.

[...]

As brincadeiras são outra fonte para se falar sobre cultura. Algumas alternativas são trabalhar com a confecção de brinquedos antigos e vivenciar brincadeiras tradicionais (Uberlândia, 2020, p. 96).

Apesar das importantes iniciativas apontadas, as diretrizes curriculares deixam de enfatizar, de forma clara e assertiva, o brincar como atividade essencial e estruturante do trabalho pedagógico na educação infantil. Essa lacuna representa uma oportunidade perdida de alinhar as práticas educacionais aos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural (PHC), que reconhece o brincar como um elemento central no desenvolvimento humano e na construção

de conhecimentos. O brincar vai além de ser apenas um momento de diversão ou entretenimento; trata-se de uma atividade fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Por meio das brincadeiras, as crianças exploram o mundo à sua volta, expressam sentimentos, experimentam papéis sociais, resolvem problemas e desenvolvem habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras. É durante o brincar que elas se envolvem em processos de criação, imaginação e interação, aprendendo a interpretar e transformar a realidade em que estão inseridas.

A PHC destaca que o brincar é uma atividade humana mediada, na qual as crianças recriam, simbolizam e dão novos significados às experiências vividas. Nessa perspectiva, o brincar não é apenas uma ferramenta auxiliar, mas o principal eixo organizador das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Por meio das brincadeiras, as crianças não apenas assimilam a cultura em que vivem, mas também contribuem para sua transformação e ressignificação.

Além disso, o brincar favorece o engajamento ativo das crianças no processo de aprendizagem, proporcionando um contexto no qual elas são protagonistas de suas próprias experiências. Esse protagonismo, aliado à mediação intencional do/a educador/a, possibilita que o brincar seja um poderoso instrumento para a introdução de conceitos, valores e saberes de forma lúdica e significativa. Assim, brincadeiras tradicionais, jogos de faz de conta, atividades ao ar livre e até mesmo o uso de brinquedos confeccionados pelas próprias crianças tornam-se estratégias pedagógicas fundamentais para o fortalecimento do vínculo entre o aprender e o brincar.

A ausência de uma ênfase robusta sobre o brincar nas DCMEI-UDI enfraquece o potencial transformador da Educação Infantil. Para que se construa uma prática pedagógica verdadeiramente emancipadora, é imprescindível que o brincar seja reconhecido e promovido como o cerne do trabalho pedagógico. Dessa forma, as crianças terão acesso a uma educação que respeita suas necessidades, valoriza suas singularidades e estimula seu pleno desenvolvimento em todas as dimensões, alinhando-se aos princípios de uma educação inclusiva, democrática e culturalmente significativa.

Nesse sentido, é urgente que as diretrizes avancem em sua abordagem sobre o brincar, reconhecendo-o como uma prática essencial para o desenvolvimento integral das crianças.

Os/as profissionais que atuam diretamente na Educação Infantil e têm como base tal documento, precisam compreender a real importância e significado dessa atividade dominante que é o brincar para a fase de desenvolvimento que elas estão inseridas no contexto da primeira infância. É esse o documento que vai orientar o trabalho desses/as profissionais; se não estiver clara a real necessidade de colocar em prática o direito de brincar, há possibilidades de

interpretações divergentes e com isso práticas inadequadas do trabalho pedagógico.

O brincar deve ser entendido como um direito inalienável da infância e como uma ferramenta pedagógica indispensável para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Incorporar o brincar como atividade dominante das práticas pedagógicas não apenas enriquece o processo educativo, mas também possibilita uma educação mais inclusiva, significativa e alinhada às necessidades e potencialidades das crianças.

Analisando a abordagem das DCMEI-UDI sobre o tema “infâncias e possibilidades do trabalho pedagógico”, encontramos a seguinte reflexão:

Ao optarmos pela Teoria Histórico-Cultural enquanto opção para pensar desenvolvimento infantil, não ignoramos outros estudos importantes que contribuem para considerarmos o trabalho educativo com as infâncias. Buscamos compor nessa proposta de trabalho para a Educação Infantil no município, princípios que apresentam estudos sobre a Sociologia e Antropologia da Infância, além de contemplarmos ideias das propostas curriculares de Reggio Emilia, da Pedagogia de Projetos, Pedagogia da Infância, entre outros. Mas todos os diálogos serão tecidos a partir da concepção presente na Teoria Histórico-Cultural, na qual o psiquismo humano é construído historicamente, ou seja, nos constituímos a partir da estrutura biológica e das trocas que estabelecemos com o meio no decorrer das nossas histórias de vida. Logo, podemos salientar que as estruturas biológicas são a base para a apropriação cultural, enquanto o desenvolvimento humano é um processo decorrente da relação com as culturas em determinados períodos e contextos históricos (Uberlândia, 2020, p. 64).

O documento menciona um trabalho com princípios e propostas diversas em sua organização curricular, inclusive sugere a proposta de trabalhar com projetos, mas por se tratarem de sugestões, e ainda de maneira superficial, permite outros entendimentos, principalmente para os/as profissionais que fizerem uso do documento pela primeira vez.

Ainda sobre essa questão, as DCMEI-UDI revelam que seu conteúdo foi elaborado com base na Teoria Histórico-Cultural (THC). Entretanto, de acordo com Vigotski (2001), a THC considera diversos fatores que influenciam o desenvolvimento humano, incluindo a interação social, a linguagem, o contexto histórico, as características individuais, as experiências vividas, os aspectos biológicos e as condições materiais. Vigotski argumenta que os seres humanos nascem com a capacidade inata de adquirir e criar cultura, além de compartilhar esse conhecimento para as gerações futuras, uma vez que somos essencialmente seres históricos e culturais. Levando isso em consideração, observamos que apesar dos avanços presentes nas DCMEI-UDI, uma análise crítica fundamentada na THC revela algumas lacunas e desafios tanto na escrita quanto na sua implementação. As diretrizes poderiam apresentar de forma mais clara como a Educação Infantil pode contribuir para a transformação social, problematizando as desigualdades e injustiças presentes na sociedade e incentivando a formação de cidadãos críticos e engajados na luta por um mundo mais justo e igualitário. As DCMEI-UDI mencionam a importância da formação de sujeitos críticos e reflexivos, mas poderiam aprofundar a

discussão sobre como a Educação Infantil pode contribuir para esse processo. As DCMEI-UDI enfatizam que

A Educação Infantil proporciona experiências com as múltiplas linguagens através de planejamentos que valorizam a participação efetiva das crianças e das famílias. Para tanto, os bebês e as crianças pequenas são consideradas sujeitos históricos que constroem significados através das brincadeiras e socializações com a mediação dos adultos e dos objetos presentes nos diversos contextos que estão inseridas (Uberlândia, 2020, p. 59-60).

A relevância da Educação Infantil vai além de seu papel no desenvolvimento integral das crianças. Ela se configura como uma etapa educacional estratégica para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, é imprescindível que as diretrizes curriculares sejam fundamentadas em uma base teórica sólida, que não apenas oriente a prática pedagógica, mas também enfatize o compromisso da Educação Infantil com a transformação social.

Quando as diretrizes não oferecem essa base de forma clara, surgem lacunas que podem levar a interpretações fragmentadas ou até mesmo contraditórias das propostas pedagógicas. Essas lacunas podem resultar em práticas que, ao invés de promoverem a inclusão e a equidade, acabam reforçando divisões sociais já existentes, perpetuando a separação de classes e as desigualdades de acesso ao conhecimento. É necessário, portanto, um esforço contínuo para alinhar a teoria à prática, garantindo que a Educação Infantil seja não apenas um espaço de aprendizagem e cuidado, mas também um ambiente que fomente valores como justiça, solidariedade e empatia.

A importância de um documento norteador do trabalho pedagógico seguir uma teoria reside na sua capacidade de proporcionar uma base sólida e coerente para a prática educacional. Segundo Bruner (1996), adotar uma teoria educacional oferece um conjunto claro de princípios e diretrizes que orientam a elaboração de estratégias e metodologias de ensino. Essa orientação teórica garante que as práticas pedagógicas sejam consistentes e alinhadas com uma visão educacional definida, promovendo a clareza nos objetivos de aprendizagem e a eficácia na aplicação dos métodos. Embora também possa limitar a flexibilidade pedagógica e a adaptação às necessidades emergentes dos alunos, um documento que segue uma teoria de aquisição do conhecimento de maneira mais clara, facilita a avaliação e o ajuste das práticas pedagógicas, assegurando que as abordagens educacionais sejam baseadas em evidências e em uma compreensão profunda dos processos de ensino e aprendizagem. Uma análise importante é pensar que essa abordagem contribui para a criação de um ambiente educacional mais coeso e eficaz, que atende de maneira mais precisa às necessidades dos alunos e aos objetivos educacionais, mesmo diante das particularidades de cada localização em que o documento está

sendo implementado.

A inclusão dos campos de experiência “Culturas Regionais e Locais: Vivências Culturais na Infância” e “Habilidades Socioemocionais” representa um avanço significativo no currículo educacional da rede municipal de ensino de Uberlândia. Contudo, é necessário aprofundar algumas questões que dialoguem com os princípios da Psicologia Histórico-Cultural (PHC), especialmente no que diz respeito ao papel central do brincar no desenvolvimento infantil.

No campo de experiência “Culturas Regionais e Locais: Vivências Culturais na Infância”, a valorização das especificidades da comunidade e da região promove uma educação contextualizada e significativa para as crianças.

A cultura de cada região, contexto, comunidade ou local onde cada criança nasce, cresce e se educa é essencial para sua formação integral. As brincadeiras e outras manifestações e expressões artísticas, sejam elas populares, tradicionais ou folclóricas, são, naturalmente, educadoras: de forma espontânea, trabalham o corpo, a musicalização, a palavra, a poesia, as habilidades manuais, bem como a socialização, os valores e emoções. Toda criança passa por processos de desenvolvimento universais, mas o que aprendem a partir da influência familiar, comunitária e local irá tornar cada uma delas únicas (Uberlândia, p. 95-96).

O documento ressalta a importância da cultura como um componente estruturante no processo de desenvolvimento infantil, considerando que as vivências culturais desempenham um papel significativo na formação da identidade e na construção de saberes pelas crianças. Nesse contexto, é essencial que essas experiências estejam embasadas em uma abordagem pedagógica que reconheça o brincar como elemento central e indispensável na infância. O brincar não apenas facilita a interação com o mundo, mas também é o meio privilegiado pelo qual a criança atribui significados às suas vivências, constrói conhecimentos e se desenvolve de forma integral.

Mais do que uma atividade recreativa, o brincar é uma linguagem universal da infância, um espaço de experimentação e criação onde as crianças exploram o mundo à sua volta, testam hipóteses, resolvem problemas e expressam suas emoções. Ao brincar, a criança interpreta a realidade com base em suas experiências, criando conexões entre os elementos culturais e sociais do seu entorno. Essa interação é essencial para que ela compreenda o mundo e, ao mesmo tempo, consiga ressignificá-lo a partir de sua perspectiva única e criativa.

Quando as diretrizes sugerem atividades que exploram a história, os costumes e as tradições locais, é imprescindível que essas ações sejam mediadas pelo brincar, pois é nesse contexto que a criança atribui sentido às experiências, conectando-se com sua realidade e transformando-a com base em sua própria lógica. Assim, cantar, desenhar, imaginar e,

principalmente, brincar tornam-se formas privilegiadas de expressão e significação do universo cultural e social.

Para integrar essas experiências de forma eficaz no currículo, é essencial que as práticas pedagógicas sejam desenvolvidas de maneira a não fragmentarem as oportunidades das crianças de vivenciarem experiências completas. Isso inclui a compreensão do mundo através dos sentidos e a construção do conhecimento na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual. Na Educação Infantil (EI), atividades cotidianas como alimentar-se, tomar banho, trocar fraldas, controlar esfíncteres, escolher o que vestir e estar atento aos riscos de adoecimento são fundamentais. Essas ações garantem não apenas o direito da criança a ser bem atendida e respeitada em sua dignidade como ser humano, mas também o direito de se apropriar, por meio de experiências corporais, dos modos culturalmente estabelecidos de alimentação, promoção da saúde e relação com o próprio corpo. Essas práticas são planejadas e organizadas intencionalmente pelos/as professores/as, que se dedicam a garantir que cada experiência contribua para o desenvolvimento integral das crianças. Ao planejar e organizar essas atividades, assegura-se que as crianças tenham oportunidades de desenvolvimento que integrem todas as suas dimensões: expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural (Brasil, 2013).

Quando se trata do campo de experiência “Habilidades Socioemocionais”, ao se referir a “habilidades”, é importante compreender que essa concepção teórica é distinta da concepção teórica da Psicologia Histórico-Cultural (PHC). Vigotski (2007) enfatiza que o desenvolvimento das habilidades cognitivas e socioemocionais das crianças não ocorre isoladamente, mas em interação constante com seu ambiente social e cultural. Segundo o autor, a aprendizagem é um processo social que ocorre através da interação com outros, especialmente com adultos e de seus pares, por isso cabe questionar se esse campo de experiência presente nas DCMEI-UDI, da maneira que está posto, é significativo para a aprendizagem das crianças.

A PHC defende um desenvolvimento humano integral, que engloba dimensões cognitivas, afetivas, emocionais e sociais. Nesse sentido, as interações sociais e o apoio de adultos são fundamentais para que as crianças construam suas identidades e habilidades. As DCMEI-UDI mencionam objetivos de aprendizagem a serem alcançados, que visam o desenvolvimento da autoestima, empatia e cooperação, poderiam estar alinhadas com essas teorias, mas da maneira como são apresentados contrapõem ao que a PHC aborda. Podemos compreender melhor ao analisarmos o quadro 3 do campo de experiência “Habilidades

socioemocionais” e objetivos de aprendizagem de acordo com cada agrupamento²⁴:

Quadro 3 – Campo de Experiências: Habilidades Socioemocionais

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento elaborado nos GTs 2019		
Bebês	Crianças bem pequenas	Crianças pequenas
(EI01HS01UDI) Reconhecer que as emoções fazem parte do cotidiano social e diário.	(EI02HS01UDI) Desenvolver o autoconhecimento, a autoestima e o autocuidado.	(EI03HS01UDI) Comunicar e dialogar, desenvolvendo a expressividade.
(EI01HS02UDI) Compreender a relação recíproca entre emoções, ações e atitudes.	(EI02HS02UDI) Conhecer, vivenciar, expressar e respeitar emoções e sentimentos.	(EI03HS02UDI) Lidar com os sentimentos individuais e coletivos, por meio das experiências e vivências cotidianas.
(EI01HS03UDI) Aprender a se expressar comunicando suas emoções e sentimentos, pelo choro, balbúcio, primeiras palavras, gestos, olhares.	(EI02HS03UDI) Formar atitudes e valores compatíveis com a vida contemporânea.	(EI03HS03UDI) Desenvolver habilidades socioemocionais para aprender a lidar com situações cotidianas.
(EI01HS04UDI) Aprender a compartilhar objetos, brinquedos, espaços, opiniões.	(EI02HS04UDI) Desenvolver a convivialidade	(EI03HS04UDI) Conviver e aprender com a diversidade humana, cultural, social
(EI01HS05UDI) Reconhecer as emoções geradas em cada ato do brincar.	(EI02HS05UDI) Adotar atitudes de tolerância, paciência e respeito.	(EI03HS05UDI) Conhecer e expressar sentimentos e ações de solidariedade e 103 sustentabilidade.
(EI01HS06UDI) Vivenciar sentimentos e ser respeitado nas diversas expressões como: choro, sorrisos, inseguranças, etc.	(EI02HS06UDI) Saber compartilhar opiniões, objetos, brinquedos, espaços...	(EI03HS06UDI) Estabelecer relações de empatia, compreendendo emocionalmente o outro.
	(EI02HS07UDI) Aprender a lidar com frustrações.	(EI03HS07UDI) Respeitar o seu modo de ser, agir, pensar.
	(EI02HS08UDI) Estabelecer relações para aprender a resolver conflitos.	(EI03HS08UDI) Conhecer, identificar e expressar sentimentos como: gratidão, alegria, saudade, frustração.
	(EI02HS09UDI) Conhecer e valorizar as características de cada criança	(EI03HS09UDI) Desenvolver a autonomia e a capacidade de resolução de conflitos.
	(EI02HS10UDI) Reconhecer e respeitar as diferenças.	(EI03HS10UDI) Conhecer, valorizar e estimular as singularidades de cada criança.
		(EI03HS11UDI) Reconhecer o papel da emoção na vida.
		(EI03HS12UDI) Saber identificar e lidar com situações emotivas.

Fonte: DCMEI, 2020. Adaptado pela autora.

O quadro 3 traz uma separação por agrupamentos, definidos por faixas etárias. As DCMEI-UDI afirmam que é importante compreender que cada faixa etária possui suas

²⁴ Agrupamento ou Grupamento: classificação de acordo com faixa etária para os grupos de crianças da educação infantil, sendo eles: os Bebês (0 a 1 ano e 11 meses) “Berçário e GI”; As crianças bem pequenas (2 a 3 anos) do grupamento “GII e GIII”; crianças pequenas de 1º e 2º Período (4 a 5 anos e 11 meses), conforme as DCMEI-UDI.

especificidades, considerando os diferentes agrupamentos. É necessário nos atentarmos às diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento de cada uma, para que a prática pedagógica dialogue com tais especificidades dos campos e objetivos propostos.

Além da separação por agrupamentos, o campo separa os objetivos específicos para cada um deles. Cabe ressaltar que, da forma como está posto, acaba por contradizer ao que a PHC concebe, uma vez que trazer os objetivos de maneira fragmentada não se atrela ao que o referencial teórico aqui mencionado defende. Por exemplo, ao analisar o primeiro objetivo proposto do agrupamento “bebês”: *(EI01HS01UDI) Reconhecer que as emoções fazem parte do cotidiano social e diário*, questionamos: como podemos pensar em contemplar esse objetivo na vida desse bebê? Como o/a profissional docente pode planejar ações e pensar em uma prática que visa alcançar esse objetivo de maneira a contemplar os direitos de aprendizagem da criança da maneira que está colocado? Seria possível de maneira separada o/a profissional pensar que conseguirá alcançar tal objetivo? Outro ponto a refletir é uma vez que o/a profissional consiga trabalhar os objetivos separadamente, como será a avaliação dessa criança? Segundo o documento,

[...] os processos avaliativos visam interpretar os conhecimentos e as habilidades, tendo em vista os objetivos de aprendizagem. Dessa forma, é interessante que os profissionais da escola tenham dinamicidade e reflitam sobre as propostas pedagógicas implementadas, seus propósitos e a consolidação desses recursos na promoção do saber e do desenvolvimento dos estudantes. Assim, a avaliação deve fornecer ao professor os instrumentos necessários para ponderar sobre as ações educativas e escolhas didático metodológicas: um instrumento para pensar a prática (Uberlândia, 2020, p. 43).

Como podem os/as profissionais da educação realizar tal avaliação considerando apenas os objetivos propostos ao alcance? Seriam eles suficientes para a construção dos portfólios e relatórios de desenvolvimento? Ele sugere que o/a profissional seja dinâmico/a e reflita sobre suas propostas, mas não traz subsídios para que o/a profissional consiga realizar tal ação, uma vez que os quadros com objetivos de aprendizagem são norteadores do trabalho. O que o documento traz contrapõe ao que ele mesmo orienta com o trabalho dos objetivos de aprendizagem. Seria necessário pensar em possibilidades conforme a concepção da Psicologia Histórico-Cultural (PHC), em ampliar esse quadro de maneira que proporcione, às/aos profissionais da educação, a compreensão de que os objetivos a serem alcançados podem ser trabalhados de maneira interdisciplinar e não fragmentada. E, ainda, que compreendam tais objetivos como pontos de partida para que o/a profissional não se veja engessado/a para o trabalho para e na educação infantil.

Outro aspecto relevante é aprofundar a discussão sobre o papel da mediação do adulto

na brincadeira. Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil (DCMEI-UDI) determinam

[...] as unidades escolares deverão adequar suas documentações pedagógicas de acordo com a concepção e instrumentos metodológicos adotados nas Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil. Sob esse pensamento, o processo pedagógico será norteado com o intuito de observar e avaliar o desenvolvimento infantil, considerando suas especificidades, bem como os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem.

Devemos avaliar a partir de um olhar sensível e positivo sobre o que a criança faz e alcança com autonomia e o que ela alcança com a mediação do adulto. Ao avaliar, observa-se o estudante individualmente, seu modo de ser, pensar e agir, para replanejar a ação educativa e oferecer a cada um, oportunidades dignas e adequadas de aprendizagem (Uberlândia, 2020, p. 133).

Embora as DCMEI-UDI enfatizem a importância da mediação do adulto no processo pedagógico, o documento não apresenta detalhes suficientes sobre como essa mediação deve ser realizada, especialmente no contexto da brincadeira. Apesar de reconhecer a necessidade de observar e avaliar o desenvolvimento infantil, considerando suas especificidades e os campos de experiência, o texto carece de orientações mais específicas sobre como os/as professores/as devem interagir com as crianças durante as brincadeiras para promover seu desenvolvimento integral.

A falta de clareza sobre como operacionalizar a mediação do adulto no contexto lúdico limita a compreensão de como os profissionais podem apoiar de maneira eficaz o aprendizado e a construção do conhecimento pelas crianças. A Pedagogia Histórico-Crítica defende que a mediação deve ser intencional e desafiadora, oferecendo às crianças oportunidades para pensarem criticamente e se envolverem ativamente no processo de aprendizagem.

Embora o documento apresente uma visão idealizada sobre o processo de avaliação como algo cotidiano, cumulativo, diagnóstico e formativo, muitas vezes os documentos ou práticas educacionais inovadoras na realidade não refletem essas características. A avaliação descrita como dinâmica, dialógica e conceitual exige uma interação contínua entre professor/a e aluno/a, além de planejamento constante, o que, na prática, nem sempre ocorre. Muitos/as profissionais ainda atuam com práticas predominantemente formais e limitadas, que não consideram as múltiplas relações previstas durante o ato educativo, tampouco respeitam os contextos sociais e as particularidades da Educação Infantil.

Além disso, a ideia de que a avaliação deve ser um processo contínuo de reflexão e replanejamento por parte do/a professor/a, muitas vezes, atrapalha devido à falta de tempo e recursos, dificultando sua implementação eficaz. Em um cenário educacional saturado de demandas, as/os professoras/es frequentemente se veem sobrecarregadas/os com tarefas

administrativas e conteúdos programáticos, o que prejudica a capacidade de realizar uma avaliação realmente reflexiva e dinâmica. Ademais, o documento deixa a desejar quando não traz de maneira clara e objetiva às/aos profissionais, propostas de como avaliarem a partir da atividade principal que é o brincar. Não detalham como as/os educadoras/es podem aplicar esses princípios na prática pedagógica, deixando uma lacuna importante na implementação da proposta. O documento aborda aspectos avaliativos, mas falta clareza em como avaliar na Educação Infantil.

É fundamental que a mediação pedagógica do adulto seja compreendida como um processo de construção conjunta do conhecimento, em que o/a professor/a atua como um/a parceiro/a da criança, oferecendo desafios e ampliando suas possibilidades de interação com o mundo. Pensar em explorar com mais profundidade as diferentes formas de mediação, como a formulação de perguntas desafiadoras, a proposição de situações-problema e a criação de ambientes ricos em estímulos.

Arelado a tudo isso, para que as DCMEI-UDI sejam efetivamente implementadas, é fundamental que os/as professores/as da Educação Infantil tenham acesso à formação continuada que os/as capacite a trabalharem com essa proposta curricular. A formação continuada deve abordar não apenas os aspectos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural (PHC), mas também as práticas pedagógicas que as concretizam no cotidiano da Educação Infantil. É importante que os/as professores/as compreendam a importância da interação, da brincadeira e da participação ativa da criança na construção de seu conhecimento, e que sejam capazes de criar ambientes de aprendizagem que valorizem a cultura e as experiências das crianças. Além disso, a formação continuada deve abordar a questão da diversidade, da transformação social e do papel do/a professor/a como mediador/a do conhecimento, capacitando os/as professores/as a promoverem uma educação crítica e transformadora. Mas cabe também aos/as professores/as o processo de reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica para que possam aprimorar seu trabalho e torná-lo cada vez mais alinhado com os princípios da PHC.

Ademais, a troca de experiências entre os/as professores/as, a participação em grupos de estudo e a leitura de textos teóricos são algumas das estratégias que podem contribuir para esse processo de reflexão crítica e potencializar a eficácia quando alinhado à formação continuada.

Outro desafio na implementação das DCMEI-UDI é a questão das relações de poder presentes no ambiente escolar. A PHC gera um questionamento nas relações de poder entre adultos e crianças, buscando formas de envolver as crianças nas decisões sobre o currículo e

suas próprias aprendizagens, promovendo uma educação mais democrática e participativa. As DCMEI-UDI devem incluir diretrizes mais específicas sobre como promover a participação das crianças nas decisões da escola, por exemplo, por meio de assembleias ou conselhos de crianças, e sobre como garantir que suas vozes sejam ouvidas e respeitadas.

As DCMEI-UDI trazem os conjuntos de objetivos de aprendizagem que visam promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 6 anos, abrangendo dimensões cognitivas, físicas, emocionais e sociais, seguindo o proposto pela BNCC, contudo analisando de forma crítica esses objetivos, temos algumas questões complexas e que precisam ser repensadas. Primeiramente, embora os documentos mencionados busquem assegurar uma educação inclusiva e equitativa, sua implementação enfrenta desafios significativos, especialmente em contextos de desigualdade socioeconômica, onde recursos materiais e humanos adequados muitas vezes são escassos.

Além disso, a ênfase em habilidades e competências pode, inadvertidamente, levar a uma abordagem mais tecnicista e menos centrada nas particularidades e ritmos individuais das crianças, comprometendo a valorização da diversidade e singularidade das trajetórias de desenvolvimento infantil o que contrapõe o olhar da Psicologia Histórico-Cultural (PHC). Outro ponto de tensão reside na adequação dos objetivos propostos à prática pedagógica cotidiana, exigindo dos/as educadores/as uma formação continuada e um apoio institucional que nem sempre estão presentes, o que pode resultar em uma aplicação fragmentada ou superficial das diretrizes propostas em contemplar os direitos de aprendizagem das crianças. Assim, embora os objetivos de aprendizagem delineados no documento representem um avanço significativo em termos de orientação curricular, sua efetividade depende de uma série de condições contextuais e estruturais que precisam ser cuidadosamente consideradas e aprimoradas.

Arelado a isso, a necessidade de atualização das DCMEI-UDI é evidente, especialmente considerando que foram elaboradas antes da pandemia de Covid-19, momento esse em que o brincar e as interações se tornaram mais complexos e, portanto, não abordam diretamente os novos desafios surgidos, como o isolamento e o distanciamento social que foram enfrentados, nem os respingos desse período. A pandemia trouxe à tona a importância de revisar e adaptar as diretrizes para que possam responder adequadamente aos desafios impostos e seus desdobramentos, assegurando que as necessidades das crianças sejam atendidas de forma completa e sensível às mudanças sociais. As escolas e os/as professores/as de Educação Infantil precisam refletir sobre como a pandemia afetou o desenvolvimento das crianças, particularmente no que tange às habilidades socioemocionais.

4.5 Perspectivas para o futuro

A presente dissertação buscou analisar o brincar nas Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil de Uberlândia (DCMEI-UDI) e como impactam o trabalho do/a professor/a de Educação Infantil que atuam nessa cidade. À luz da Psicologia Histórico-Cultural (PHC) e com olhar no processo de constituição do sujeito, no que tange ao desenvolvimento infantil, percebemos que o ato de brincar é reconhecido como uma atividade essencial para o desenvolvimento integral das crianças, pois facilita a aprendizagem, a socialização e a construção da identidade. O trabalho parte da concepção da PHC como fundamentação da análise da realidade e das definições de desenvolvimento humano e aprendizagem. Ainda, apoiamo-nos em autores como Kramer (2008, p. 170), que afirma que “É a criança que brinca e ao brincar, reapresenta, ressignifica o que vive, sente, pensa e faz”, enfatizando o papel importante que as crianças desempenham na construção de significados por meio do brincar.

A análise das DCMEI-UDI revelou que o brincar é considerado uma atividade crucial para o desenvolvimento das crianças, mas não estabelece no documento que ele é uma atividade dominante e crucial para a constituição das qualidades humanas nas crianças. O conceito de brincar como uma atividade dominante e principal de aprendizagem não aparece de maneira clara no documento; o brincar simbólico, em particular, é enfatizado como uma prática que contribui significativamente para o desenvolvimento da inteligência, linguagem e pensamento, além de facilitar a socialização e a apropriação da cultura humana pelas crianças.

As DCMEI-UDI destacam a importância das interações sociais e culturais no processo de aprendizagem infantil

[...] tudo que se proporciona na infância, seja na dimensão familiar, escolar, social, cultural, integram às habilidades sócio emocionais individuais que estão constantemente sendo construídas. Desta forma, torna-se fundamental a inclusão deste campo de experiência na parte diversificada do currículo para subsidiar o processo de ensinar e aprender, tendo como eixos estruturantes as brincadeiras e as interações (Uberlândia, 2020, p. 101-102).

As DCMEI-UDI reconhecem a importância das interações sociais e culturais no processo de aprendizagem infantil, apontando que essas dimensões contribuem significativamente para a construção das habilidades socioemocionais das crianças. Essa perspectiva reforça a necessidade de integrar o brincar e as interações como eixos estruturantes do currículo, dado seu papel central no desenvolvimento integral da criança. A análise dessa abordagem, à luz das ideias de Vigotski (1998, 2001, 2007, 2010), evidencia que o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas um instrumento pedagógico essencial para o crescimento cognitivo, emocional e social. Vigotski argumenta que, no contexto lúdico, a

criança consegue agir em um nível mais elevado do que em situações cotidianas.

O referido autor acredita que, enquanto brinca, a criança vai além do que normalmente consegue fazer. Por exemplo, quando imita um adulto ou faz de conta que é outra pessoa, ela explora diferentes aspectos do mundo e desenvolve habilidades importantes para seu crescimento, para ele o brincar oferece um espaço seguro para experimentar novas situações, resolver problemas e interagir com outras crianças, ajudando a melhorar a comunicação e a cooperação. Além disso, Vigotski (2007) destaca que brincar ajuda as crianças a entenderem e absorverem aspectos culturais e sociais do seu entorno. É quando elas aprendem e adotam valores, normas e práticas da sociedade em que vivem, o que é essencial para seu desenvolvimento de maneira geral.

Porém, ao refletir sobre o que a PHC defende e o que as DCMEI-UDI têm por escrito, tais diretrizes se contradizem em sua teoria proposta, quando na íntegra apresentam campos de experiências com objetivos de aprendizagem de maneira fragmentada. Isso acontece também quando contempla uma parte diversificada que precisa ser repensada em sua forma de abordar os aspectos socioemocionais e como beneficiar as crianças de maneira a alcançar os direitos de aprendizagem de cada uma.

A importância do brincar na Educação Infantil é descrita e destacada nos documentos orientadores que guiam a prática pedagógica e enfatizam o brincar como um direito fundamental das crianças e um meio essencial para o desenvolvimento integral. Contudo, o que é apresentado nos documentos analisados revela que a abordagem segmentada dos campos de experiência pode, paradoxalmente, prejudicar a efetiva realização desse direito e comprometer a qualidade da Educação Infantil. Apesar de enfatizar que a divisão dos campos de experiências tem como objetivo fornecer uma estrutura para o ensino e garantir que diferentes áreas do desenvolvimento sejam contempladas, essa fragmentação pode levar a uma abordagem que não reflete a integralidade e a complexidade do desenvolvimento infantil. A visão fragmentada dos campos de experiência pode resultar em práticas pedagógicas que desconsideram a interconexão entre as diferentes dimensões do desenvolvimento da criança.

Em vez de promover uma aprendizagem integrada e contextualizada, a ênfase em objetivos específicos pode levar a uma programação que fraciona as experiências das crianças, limitando sua capacidade de fazerem conexões significativas entre diferentes aspectos de seu aprendizado e desenvolvimento. Além disso, ao tratar o brincar como uma atividade secundária, ou um meio de atingir objetivos de aprendizagem específicos, em vez de um componente central e essencial do processo educativo, corre-se o risco de marginalizar essa prática fundamental. O brincar é a atividade principal de aprendizagem das crianças, é um processo natural e intrínseco

ao desenvolvimento infantil, através do qual elas exploram, experimentam e entendem o mundo ao seu redor. Quando o brincar é relegado a um papel subordinado ou se torna uma mera ferramenta para alcançar objetivos pedagógicos estabelecidos, perde-se a sua essência como um direito fundamental e um meio de desenvolvimento autêntico. Para assegurar que os direitos das crianças e a qualidade da Educação Infantil sejam preservados, percebemos que é crucial que a prática pedagógica transcenda a fragmentação dos campos de experiência.

De acordo com a análise dos campos de experiência presentes nas diretrizes, “Culturas Regionais e Locais: Vivências Culturais na Infância” e “Habilidades Socioemocionais”, no texto que descreve o brincar é considerado fundamental para a constituição das relações humanas, valorizando a cultura local e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, porém da maneira que é colocado descontextualiza aquilo que o documento apresenta e pode gerar várias indagações e percepções equivocadas. A criança possui uma imaginação incrível, capaz de transformar qualquer objeto – como elementos da natureza e materiais não estruturados, em elementos de seu mundo imaginário. A integração dos campos de experiência deve ser realizada de maneira a refletir a complexidade e a integridade do desenvolvimento infantil. A prática pedagógica deve valorizar o brincar como um componente central do currículo, reconhecendo-o como um meio legítimo e poderoso de aprendizagem e desenvolvimento.

Portanto, é indiscutível que os documentos orientadores e as práticas pedagógicas devam promover uma abordagem da Educação Infantil que respeite e valorize o brincar como atividade principal. Só assim poderemos garantir que os direitos das crianças sejam plenamente atendidos e que a Educação Infantil ofereça experiências significativas e enriquecedoras que possibilitem o desenvolvimento integral e a cidadania das crianças.

Além disso, a pesquisa revelou que a escola desempenha um papel fundamental como um dos principais agentes de socialização, proporcionando experiências de aprendizagem que são essenciais para o desenvolvimento infantil. A escola é uma instituição social significativa na formação da personalidade da criança, fornecendo-lhe os conhecimentos que lhe permitam compreender o modo de funcionamento da sociedade, conforme preconiza Leontiev (1978b). Dessa forma, a criança aprende e se diverte simultaneamente, demonstrando o valor essencial do brincar em seu desenvolvimento (Guedes, 2021). E, de acordo com as DCMEI-UDI, o brincar visa favorecer a autoestima, a empatia, a cooperação e a resolução de conflitos. Essas habilidades são essenciais para formar cidadãos críticos e conscientes.

A pesquisa também enfatiza a importância do papel do/a professor/a na execução das diretrizes. O/a professor/a atua como mediador/a e cria um ambiente rico em brincadeiras que

ajudam as crianças a se desenvolverem de forma completa. É importante ressaltar a preocupação com a formação continuada dos/as profissionais que atuam diretamente com as crianças desse público. É imprescindível garantir a qualidade do atendimento das crianças de 0 a 6 anos, segundo (Pozas, 2012, p. 18) “é importante um estudo atento e sério sobre as brincadeiras livres e dirigidas na Educação Infantil, bem como suas implicações no desenvolvimento cognitivo”. Pensar na formação continuada deve ter intenção de ampliar o olhar do/a professor/a da Educação Infantil sobre a atividade do brincar e sobre o papel do adulto, pois a brincadeira requer do adulto educador conhecimento teórico a respeito do brinquedo e o brincar, e muita paciência e disciplina para avaliar como deve (Pozas, 2012).

Embora o termo “brincar” não esteja presente em todo o texto das diretrizes, a ênfase em “interações e brincadeiras” como eixos estruturantes mostrou que a palavra brincar aparece 146 vezes no documento de 261 páginas. O fato de que não aparece nem uma vez por página nos acende uma preocupação sobre o entendimento do quanto esses eixos estruturantes são relevantes para a prática pedagógica abordada pela rede municipal de ensino. O brincar é a mola que deveria permear todos os campos de experiência e é fundamental para garantir o desenvolvimento pleno das crianças. Essa perspectiva encontra respaldo em autores como Moyles (2002, p. 33), que afirma: “o brincar não é apenas uma atividade livre e espontânea, mas sim uma forma privilegiada de interação da criança com o mundo e de construção de significados”.

Foram identificados desafios para a implementação das DCMEI-UDI, como a necessidade de recursos e formação continuada, ressaltando a importância de que os/as professores/as tenham uma compreensão profunda do papel do brincar no desenvolvimento infantil, e que sejam capazes de criar ambientes de aprendizagem que valorizem e promovam o brincar de forma adequada e eficaz. A superação desses desafios requer um esforço conjunto de todos os envolvidos na Educação Infantil.

Em suma, a pesquisa reafirma a centralidade do brincar no contexto da Educação Infantil, destacando seu papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças. As DCMEI-UDI, ao incorporarem o brincar como atividade principal de aprendizagem para as crianças, podem proporcionar práticas pedagógicas que valorizam a cultura local e promovem o desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade. O papel do/a professor/a é vital nesse contexto, e é necessário um investimento contínuo em sua formação e apoio, ela não deve ser vista apenas como uma atualização técnica, mas como uma oportunidade para a construção de novos conhecimentos através da interação social e da colaboração com outros educadores.

A dissertação evidencia a necessidade de um compromisso coletivo com a promoção do brincar como um direito fundamental das crianças e como atividade dominante em seu processo de aprendizagem. A necessidade de acrescentar nas Diretrizes da Educação Infantil de Uberlândia uma parte específica que envolva a educação inclusiva e abordagem pedagógica que faça sentido norteador o trabalho com o público da Educação Especial na primeira infância é de extrema relevância. Atualizar o documento, acrescentando diretrizes complementares, considerando a computação na educação básica, as disciplinas especializadas de artes e educação física, e o foco em uma abordagem específica para a rede municipal de ensino, contribuirá significativamente para o trabalho como um todo.

A continuidade deste trabalho depende da colaboração entre educadores/as, gestores/as, famílias e comunidade; todos unidos pelo objetivo comum de proporcionar um ambiente educativo que favoreça o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças. A pesquisa também abre caminhos para futuras investigações que explorem diferentes contextos culturais e socioeconômicos, além de aprofundar a compreensão sobre o papel do brincar no desenvolvimento infantil e como as políticas públicas podem ser aprimoradas para oferecer melhores condições de trabalho aos/as professores/as e recursos adequados para a implementação das diretrizes curriculares.

Por fim, a pesquisa reforça a necessidade de uma Educação Infantil que valorize a criança como sujeito ativo, crítico e transformador de sua realidade, destacando a importância da formação continuada dos/as professores/as e do envolvimento da comunidade escolar na construção de práticas pedagógicas que promovam o pleno desenvolvimento das crianças. É essencial que o/a professor/a, ao implementar as diretrizes, “desenvolva a capacidade de ouvir, observar e aprender com as famílias” (Brasil, 1998, p. 77), reconhecendo que a educação é um processo que se estende para além dos muros da escola. Além disso, o/a professor/a deve considerar a individualidade de cada criança, evitando comparações e promovendo a autonomia e o protagonismo em seus processos de aprendizagem. As “propostas de atividades” devem ser um ponto de partida flexível, permitindo que os/as profissionais da educação exerçam seu papel de forma crítica e reflexiva, adaptando as propostas às necessidades específicas de seus alunos e incentivando a criatividade e o pensamento crítico na prática pedagógica.

Em última análise, a presente dissertação não apenas endossa o debate sobre a importância do brincar na Educação Infantil, mas também destaca a relevância de se pensar as DCMEI-UDI, com cautela e fundamentação, as quais guiarão o fazer docente nesse nível de ensino. A partir da premissa de que seu olhar esteja voltado para o reconhecimento do brincar como um direito da criança e um eixo estruturante da prática pedagógica, as DCMEI-UDI

oferecem um caminho promissor para a construção de uma Educação Infantil de qualidade, que valorize a criança como protagonista de sua própria aprendizagem e desenvolvimento. Pensar em todos os apontamentos nesta dissertação, mencionados durante o processo de reestruturação das DCMEI-UDI, pode ser um ganho e diferencial para a rede educacional como um todo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Alda J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio 1991. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/797.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.
- ASBAHR, Flávia da S. F. **Sentido pessoal e projeto político pedagógico**: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24112005-195626/publico/DissertFlavia1.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEE, Helen; BOYD, Denise. **A criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BERTOLDO, Edna. A concepção marxista de Educação em Leontiev. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, [S.l.], ano 2, núm. esp., p. 189-204, dez. 2010. Disponível em: https://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/artigo_11_especial.pdf. Acesso em: 31 jan. 2025.
- BRANDÃO, Danielle; TEIXEIRA, Anna Cecília. A importância do brincar no processo de aprendizagem infantil. **Rede de Ensino Doctum** (Repositório Institucional), 10 dez. 2018. Disponível em: <https://dspace.doctum.edu.br/handle/123456789/1402>. Acesso em: 31 jan. 2025.
- BRASIL. Lei n. 13.185, de 6 de novembro de 2015. **Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)**. Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13185.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.
- BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB/CNE, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/BNCC, 2020. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o plano nacional de educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB/CNE, 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. (volume 1). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRUNER, Jerome. The Culture of Education. Review by Marion Porath. **Canadian Journal of Education. Revue canadienne de l'éducation**, v. 25, n. 3, p. 236-238, (1996/2000). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/259791720_The_Culture_of_Education_by_Jerome_Bruner. Acesso em: 10 ago. 2024.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A Pesquisa Qualitativa**. Enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHAVES, Marta; FRANCO, Adriana de Fátima. **Educação e cuidados para o desenvolvimento humano**. Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. (Coleção Contemporânea)

ESCÓRCIO, Edleide F.; ARAÚJO, Leticie de C.; SOUZA, Lucrécia G. O brincar na infância: despertando a imaginação no ambiente escolar. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., Campina Gradne. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/89299>. Acesso em: 31 jan. 2025.

FABIANI, Débora J. F.; SILVA, Luis Felipe N.; GÓES JÚNIOR, Alberto L.; LIMA JÚNIOR, João Bosco G.; SCAGLIA, Alcides J. Brincar na pandemia: implicações para a Educação Física a partir do inventário da cultura lúdica. **Educación Física y Ciencia**, [S. l.], v. 23, n. 4, p. e197, 2021. Disponível em: <https://efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/efyce197>. Acesso em: 31 jan. 2025.

FERREIRA, Ana Eliza A.; PESSOA, Camila T.; COSTA, Mariana L. S. Psicologia Histórico-Cultural, Desenvolvimento do Psiquismo e Educação. In: PESSOA, Camila T.; SILVA, Fernanda D. A. (org.). **Pesquisas Educacionais e a organização do trabalho pedagógico: diálogos a partir da Psicologia Histórico-Cultural**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 23-48.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. A compreensão do sistema de escrita: construções originais da criança e informação específica dos adultos. In: FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar e Criar**. (não publicado). Disponível em: https://www.academia.edu/36620523/Brincar_e_Criar?auto=download. Acesso em: 10 ago. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa. Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2025.

GUEDES, Jennifer S. de O. **A importância do brincar na educação infantil**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos, Gama, Distrito Federal, 2021. Disponível em: <https://dspace.uniceplac.edu.br/handle/123456789/1256>. Acesso em: 10 ago. 2024.

KISHIMOTO, Tizuko M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2009.

KRAMER, Sônia. Crianças e adultos em diferentes contextos: desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: SARMENTO, Manuel; GOUVÊA, Maria Cristina S. de (org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 163-189.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 19, p. 20–28, jan. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 10 ago. 2024.

LEONTIEV, Alexis N. **Actividad, Conciencia y Personalidad**. Ediciones Ciencias del Hombre. Buenos Aires: Argentina, 1978a.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978b. (Obra original publicada em 1975).

LEONTIEV, Aléxis N. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. *In*: VIGOTSKII, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Aléxis N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010a. p. 119-142.

LEONTIEV, Aléxis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Aléxis N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010b. p. 59-83.

LIBÂNEO, José Carlos. Panorama do ensino da didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de Pedagogia: repercussões na qualidade da formação profissional. *In*: LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. (org.). **Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2011. p. 11-50.

LURIA, Alexander R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MARCOLINO, Suzana; BARROS, Flávia C. O. M. de; MELLO, Suely A. A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 97-104, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572014000100010>. Acesso em: 10 ago. 2024.

MARTINS, Lígia M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013a.

MARTINS, Lígia M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, jan. 2013b. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705>. Acesso em: 05 ago. 2024.

MEYER, Ivanise C. R. **Brincar e Viver: Projetos em Educação Infantil**. 4. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento na saúde: um debate sobre os processos de produção do conhecimento**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9-29.

MONTEIRO, Patrícia V. R.; SILVA, Graziela L. R. da; ROSSLER, João Henrique. A apropriação de conceitos científicos no contexto escolar e as pedagogias do aprender a aprender. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S.l.], v. 20, n. 3, p. 551-560, set. 2016.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031042>. Acesso em: 10 ago. 2024.

MOSHMAN, David. **Adolescent rationality and development**: Cognition, morality, and identity. 5. ed. Nova York: Psychology Press, 2011.

MOYLES, Janet R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Tradução de Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NICOLIELO, Maria Elisa; SOMMERHALD, Aline; ALVES, Fernando D.; MALTA, Deise A. S. Brincar como prática social da pequena infância em contexto de Educação Infantil: aprender para a vida. **Educação (Unisinos)**, São Leopoldo, v. 23, n. 2, p. 352-366, abr. 2019. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2019.232.10>. Acesso em: 31 jan. 2025.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, [S.l.], v. 15, n. 30, p. 5-16, 2004. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2148/2105>. Acesso em: 10 ago. 2024.

OLIVEIRA, Vinicius M. de; SOUZA, Juliano de. A infância, o brincar e o jogar: reflexões a partir do referencial teórico de Norbert Elias. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. e186748, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698186748>. Acesso em: 31 jan. 2025.

PAPALIA, Daiane E.; FELDMAN, Ruth D. **Desenvolvimento Humano**. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PASQUALINI, Juliana C. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos**: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2006.

PELLIS, Sergio M.; PELLIS, Vivien C. Rough-and-Tumble Play and the Development of the Social Brain. **Current Directions in Psychological Science**, [S.l.], v. 16, n. 2, p. 95-98, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00483.x>. Acesso em: 10 ago. 2024.

PESSOA, Camila T. **“Ser professora”**: um estudo do sentido pessoal sobre a atividade docente a partir da Psicologia Histórico-Cultural. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018. Disponível em: https://ppi.uem.br/arquivos-2019/PPI_2018_Camila%20Turati%20Pessoa%20-%20Tese.pdf. Acesso em: 05 ago. 2023.

PESSOA, Camila T. **Psicologia Educacional e Escolar**: Inspirando ideias para a Formação Continuada de Educadores por meio da Arte. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/17216>. Acesso em: 05 ago. 2023.

PESSOA, Camila T.; SILVA, Fernanda D. A. (org.). **Pesquisas Educacionais e a organização do trabalho pedagógico**: diálogos a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Profissionalização Docente e Didática v. 13. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

POZAS, Denise. **Criança que brinca mais aprende mais**: a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento cognitivo infantil. Rio de Janeiro: Senac, 2012.

RIVERO, Andréa Simões; ROCHA, Eloísa Acires Candal. A brincadeira e a constituição social das crianças em um contexto de educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 24, p. e240063, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240063>. Acesso em: 31 jan. 2025.

SANTOS, Camila C. F. **O lúdico como opção metodológica no contexto escolar**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicopedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal de Paraíba, João Pessoa, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção educação Contemporânea)

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SHUARE, Marta. **La psicologia soviética tal como yo la veo**. Moscou: Editorial Progreso, 1990.

SILVA, Ângela Cristina Pereira da. A importância do brincar na educação infantil. A importância do brincar na educação infantil. **Eventos Pedagógicos**, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 59-69, 2019. Disponível em: [10.30681/rep.v10i1.10186](https://doi.org/10.30681/rep.v10i1.10186). Acesso em: 31 jan. 2025.

SILVEIRA, Carmem Lúcia A.; LAUER, Munir José; ESQUINSANI, Rosimar S. S. O sentido do brincar e do jogar na infância como fundamentos para a construção da democracia social. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S.l.], v. 102, n. 262, p. 787-801, set. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i262.4175>. Acesso em: 31 jan. 2025.

SMOLKA, Ana Luiza B.; LAPLANE, Adriana Lia F. de; MAGIOLINO, Lavinia L. S.; DAINÉZ, Débora. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educação & Sociedade**, [S.l.], v. 36, p. 219-242, 2015.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 jan. 2025.

TELES, Ana Maria O.; LOYOLA, Valeska M. Z. de. **A subjetividade social na escola**. Brasília: Paralelo 15, 1999.

UBERLÂNDIA (MG). **Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil**. Uberlândia: SME/Cemepe, 2020. Disponível em: <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/07/DIRETRIZES-VOL2.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.

UBERLÂNDIA (MG). **Lei n. 11.444, de 24 de julho de 2013**. Institui a rede pública municipal pelo direito de ensinar e de aprender no município de Uberlândia. Uberlândia: PMU/SME, 2013. Disponível em: http://servicos.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/16875.pdf. Acesso em: 10 ago.

2024.

UBERLÂNDIA (MG). **Lei n. 12.209, de 26 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/2025. Disponível em: <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2022/12/Plano-Municipal-de-Educacao-2015-2025.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.

UBERLÂNDIA (MG). Secretaria de Educação. **Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz - CEMEPE**. 2024. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/cepepe/>. Acesso em: 31 jan. 2025.

VIGOTSKI, Lev S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Originalmente publicado em 1934)

VIGOTSKI, Lev S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. (Originalmente publicado em 1934)

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Originalmente publicado em 1978)

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Originalmente publicado em 1978)

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Originalmente publicado em 1926)

VIGOTSKII, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

WAJSKOP, Gisela. O Brincar na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 92, p. 62-69, 1995. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/859>. Acesso em: 31 jan. 2025.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas?, **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002>. Acesso em: 10 jun. 2023.