

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

A efetivação do brincar na educação infantil nos contextos brasileiro, italiano e espanhol

Tiago Aparecido Nardon, Fernando Donizete Alves

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.15821>

Submetido em: 2026-04-13

Postado em: 2026-05-05 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

A moderação deste preprint recebeu o(s) endosso(s) de:

- Luana Zanotto (ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1877-4170>)

ARTIGO

A EFETIVAÇÃO DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CONTEXTOS BRASILEIRO, ITALIANO E ESPANHOL

TIAGO APARECIDO NARDON¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7127-7715>

tiagonardon@estudante.ufscar.br

FERNANDO DONIZETE ALVES²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9354-7851>

fdalves@ufcar.br

¹ Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos, São Paulo (SP), Brasil.

² Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos, São Paulo (SP), Brasil.

RESUMO: No Brasil, na Itália e na Espanha, o brincar é elemento fundamental da infância e eixo estruturante do currículo. Entretanto, o cotidiano escolar revela uma tensão histórica: a contradição entre aquilo que é instituído e o que é materializado. Ou seja, embora reconhecido pelos documentos normativos, na escola o brincar muitas vezes ocupa espaços de menor valor, vinculado ao tempo de não aprendizagem. Nesse sentido, este artigo tem por objetivo analisar como as professoras brasileiras, italianas e espanholas efetivam o brincar a partir de seus saberes docentes construídos e da realidade da prática cotidiana. Adotou-se uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo e exploratório, empregando o método (auto)biográfico para mobilizar narrativas de 30 professoras (10 em cada país) e examinar as suas experiências articulando-as ao presente profissional. Os resultados revelam que a efetivação do brincar diferencia-se entre a curadoria estética europeia do ambiente como "terceiro educador" e a necessidade brasileira de transformar espaços rígidos e burocráticos em contextos lúdicos possíveis. Enquanto as professoras europeias atuam "nos bastidores" para assegurar o fluxo criativo infantil, a prática no Brasil vincula-se às memórias da infância e à mediação ética voltada ao ensino de regras sociais. Por fim, evidenciou-se que o brincar possui lugar consolidado como investigação na Europa, ao passo que, no cenário brasileiro, a experiência lúdica constitui-se como uma forma de resistência docente frente à lógica instrucional e produtivista.

Palavras-chave: Saberes docentes, brincar, educação infantil, estudo intercultural, cultura escolar.

THE IMPLEMENTATION OF PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN BRAZILIAN, ITALIAN, AND SPANISH CONTEXTS

ABSTRACT: In Brazil, Italy, and Spain, play is a fundamental element of childhood and a structuring axis of the curriculum. However, daily school life reveals a historical tension: the contradiction between what is instituted and what is materialized. That is, although recognized by normative documents, school play often occupies spaces of lesser value, linked to non-learning time. In this sense, this article aims to analyze how Brazilian, Italian, and Spanish teachers implement play based on their constructed teaching knowledge and the reality of daily practice. A qualitative, descriptive, and exploratory research approach was adopted, employing the (auto)biographical method to mobilize narratives from 30 teachers (10 in each country) and examine their experiences, articulating them with the present professional context. The results reveal that the implementation of play differs between the European aesthetic curation of the environment as a "third educator" and the Brazilian need to transform rigid and bureaucratic spaces into

possible playful contexts. While European teachers work "behind the scenes" to ensure the flow of children's creativity, the practice in Brazil is linked to childhood memories and ethical mediation focused on teaching social rules. Finally, it was evident that play has a consolidated place as a subject of investigation in Europe, while in the Brazilian context, the playful experience constitutes a form of teacher resistance against the instructional and productivist logic.

Keywords: Teacher knowledge, play, early childhood education, intercultural study, school culture.

LA IMPLEMENTACIÓN DEL JUEGO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL EN CONTEXTOS BRASILEÑOS, ITALIANOS Y ESPAÑOLES

RESUMEN: En Brasil, Italia y España, el juego es un elemento fundamental de la infancia y un eje estructurante del currículo. Sin embargo, la vida escolar cotidiana revela una tensión histórica: la contradicción entre lo instituido y lo materializado. Es decir, aunque reconocido por la normativa, en la escuela el juego suele ocupar espacios de menor valor, vinculados al tiempo de no aprendizaje. En este sentido, este artículo busca analizar cómo el profesorado brasileño, italiano y español implementa el juego con base en su conocimiento docente construido y la realidad de su práctica diaria. Se adoptó un enfoque de investigación cualitativo, descriptivo y exploratorio, empleando el método (auto)biográfico para movilizar las narrativas de 30 docentes (10 en cada país) y examinar sus experiencias, articulándolas con el contexto profesional actual. Los resultados revelan que la implementación del juego difiere entre la estética europea del entorno como "tercer educador" y la necesidad brasileña de transformar espacios rígidos y burocráticos en posibles contextos lúdicos. Mientras que los docentes europeos trabajan "entre bastidores" para asegurar el flujo de la creatividad infantil, la práctica en Brasil se vincula a los recuerdos de la infancia y a la mediación ética centrada en la enseñanza de normas sociales. Finalmente, se evidenció que el juego ocupa un lugar consolidado como tema de investigación en Europa, mientras que en el contexto brasileño, la experiencia lúdica constituye una forma de resistencia docente contra la lógica instruccional y productivista.

Palabras clave: Conocimiento docente, juego, educación infantil, estudio intercultural, cultura escolar.

INTRODUÇÃO

Este artigo resulta de pesquisa colaborativa entre instituições do Brasil, Itália e Espanha voltada à análise das concepções e práticas do brincar na Educação Infantil. Os três contextos foram selecionados por serem amparadas por diferentes referenciais pedagógicos e marcos regulatórios da Educação Infantil, o que permitiu examinar singularidades na efetivação do brincar

Embora amplamente reconhecido como direito da criança, fundamental ao seu desenvolvimento e eixo estruturante do trabalho pedagógico na Educação Infantil, o brincar assume distintos significados nos documentos curriculares e nas práticas cotidianas. No Brasil, essa importância já era reconhecida tanto no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009). Com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), essa perspectiva é novamente endossada, na medida em que o documento reconhece a linguagem do brincar como eixo integrador das experiências educativas com outras linguagens curriculares, como a oral e escrita, a música, a matemática, o movimento, as artes, a natureza e a sociedade.

Contextos educacionais europeus também reconhecem a relevância do brincar. No *nido* e na *scuola dell'infanzia*¹ italianas, o brincar é classificado como núcleo das práticas educativas. De acordo com o Decreto Legislativo nº 59 de 2004 do Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca que estabelece as normas gerais para a *scuola dell'infanzia*, prescreve como fundamental à prática educativa “la valorizzazione del gioco in tutte le sue forme ed espressioni (e, in particolare, del gioco di finzione, di immaginazione e di identificazione per lo sviluppo della capacita' di elaborazione e di trasformazione simbolica delle esperienze)²” (Itália, 2004, p. 6). O documento ressalta ainda que a estruturação lúdica da atividade didática assegura às crianças experiências de aprendizagem em todas as dimensões de sua personalidade, assim como é importante a experiência direta com a natureza, as coisas, os materiais, o meio social e a cultura.

Igualmente, nas *escuelas infantiles* espanholas, o brincar adquire um papel fundamental, alicerçando toda a ação educativa. De acordo com a Ley Orgánica 2/2006, que trata do sistema educativo espanhol, em seu artigo 14, “los métodos de trabajo en ambos ciclos³ se basarán en las experiencias, las actividades y el juego y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social⁴” (Espanha, 2006, p. 22). O brincar é, portanto, considerado um recurso importante para o professor, na medida em que o/a aproxima das crianças e potencializa o desenvolvimento e a aprendizagem.

Entretanto, apesar do avanço normativo, há um recorrente descompasso entre o que se estabelece nos documentos oficiais e a realidade da escola. A concretização das políticas educacionais é, evidentemente, mediada tanto pelas condições subjetivas quanto pelas objetivas com que as professoras se deparam. A realidade concreta evidencia que o brincar, muitas vezes, é regulado por barreiras institucionais. Nesse sentido, é fundamental considerar a dimensão prática e os obstáculos, como a gestão do tempo, a precariedade dos espaços, lacunas na formação e a cultura escolar produtivista, que fragmentam a experiência lúdica. Assim, o objetivo deste artigo é analisar como as professoras brasileiras, italianas e espanholas efetivam o brincar a partir de seus saberes docentes construídos e da realidade da prática cotidiana.

O BRINCAR EM PERSPECTIVA: ENTRE SABERES E CONTEXTOS EDUCATIVOS

Este artigo A ação pedagógica não é uma execução mecânica do currículo, mas sim um produto da intervenção docente, influenciado pela formação, pelos saberes, pela história de vida, pelos valores e pelas visões de mundo. O professor não é um mero executor de tarefas, pois o seu conhecimento transcende um repertório de teorias a serem aplicadas. É, antes de tudo, um saber constituído na e pela ação. Segundo Schön (1983), quando o professor se depara com um imprevisto, não recorre a um manual. Ele recorre à sua experiência e ao conhecimento intuitivo para encontrar a solução. É essa reflexão na ação que lhe permite reagir a uma demanda complexa, ajustar o percurso, mudar a abordagem de uma atividade ou adaptá-la a determinadas regras. Passados os eventos, o professor revisita os fatos para consolidar o aprendizado e ampliar o conhecimento. Essa reflexão sobre a ação lhe permite compreender por que determinada estratégia funcionou e outra falhou e quais ajustes serão necessários na próxima vez. Para Schön (1983) “[...] cuando tú ‘estudias esos hábitos ganadores’, estás pensando en el saber cómo y eso te ha hecho capaz de ganar” (p. 61). Ao analisar a própria prática, o professor transforma sua experiência em conhecimento e se torna um profissional reflexivo ao combinar a reflexão e a prática para se desenvolver. Destaca-se que essa mobilização de saberes não é isolada, mas sim plural, a partir da formação profissional e dos saberes da experiência, validados no cotidiano escolar e na interação com os alunos (Tardif, 2002).

¹ Corresponde, respectivamente, à creche e à pré-escola brasileiras.

² A valorização do brincar em todas as suas formas e expressões (e, em particular, do jogo de ficção, de imaginação e de identificação para o desenvolvimento da capacidade de elaboração e transformação simbólica de experiências) (tradução livre).

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

⁴ Os métodos de trabalho em ambos os ciclos serão baseados em vivências, atividades e jogos e serão aplicados em um ambiente de afeto e confiança, para aumentar a sua autoestima e integração social (tradução livre).

Nesse sentido, a efetivação do brincar na Educação Infantil não se resume ao cumprimento de uma rotina pré-estabelecida, mas sim a uma ação que exige a constante leitura do contexto pelo professor. Se os saberes docentes se fundam na ação (Schön, 1983), na Educação Infantil eles se manifestam na capacidade da professora de organizar um ambiente que estimule a brincadeira, em função de intenções pedagógicas claras. Tanto a organização do espaço quanto a escolha dos materiais acontecem por meio da reflexão docente. Para Zabalza (2007), o ambiente é parte do currículo, pois a maneira “[...] como organizamos os espaços e cada uma de suas áreas e elementos reflete direta e indiretamente o valor que lhe damos e a função que lhe outorgamos e, além disso, diz muito em relação ao tipo de comportamento instrutivo que transmite o que esperamos de nossos alunos” (p. 124).

Na abordagem de Reggio Emilia, inserida no conjunto de experiências pedagógicas italianas voltadas à infância, o ambiente assume a função de terceiro educador, pois possui papel central e ativo na mediação do conhecimento. Nesse sentido:

O ambiente físico das escolas para a infância de Reggio Emilia é objecto de uma especial atenção de forma a promover a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre as crianças, os professores, os pais e os membros da comunidade. Todos os espaços e materiais são cuidadosamente planejados e organizados para criar um ambiente agradável e familiar, onde as crianças, os professores e os pais se sintam como em casa (Lino, 2007, p. 104).

Nessa perspectiva, a professora prepara o espaço como um convite à exploração. Mesmo que não se possa ter certeza de que a criança vá agir, é preciso levar em conta tudo o que propicie à criança pontos de apoio para a sua atividade lúdica (Brougère, 2010). Esse cuidado com a escolha dos materiais, sejam eles estruturados ou não estruturados, evidencia a competência docente em transformar o ambiente físico em um contexto dinâmico de aprendizagem.

Ainda que a experiência lúdica na escola esteja intrinsecamente vinculada à intencionalidade pedagógica e o brincar assuma a dimensão de jogo educativo e, conseqüentemente, apoio aos objetivos educacionais (Kishimoto, 2010), a forma como a professora intervém (ou decide não intervir) define a concepção de criança e o valor atribuído ao brincar. No contexto italiano, por exemplo, a materialização do brincar na Educação Infantil é historicamente respaldada por matrizes pedagógicas que privilegiam a autonomia e auto-organização da criança. Neste cenário, destaca-se o método Montessoriano, no qual o ambiente é cuidadosamente preparado com materiais diversos que estimulam a exploração sensorial e a independência. O método em questão requer um educador que ensine pouco, observe muito e oriente as atividades psíquicas das crianças, bem como o seu crescimento psicológico, estabelecendo a atividade espontânea da criança (Pujol-Busquets; Vallet, 2000).

De modo semelhante, no contexto espanhol, a experiência lúdica segue os princípios da abordagem Pikler, na qual o brincar é compreendido como parte fundamental do desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social. O brincar livre, portanto, não se reduz a um momento de lazer, mas sim a um espaço fértil para a elaboração de conhecimentos e o desenvolvimento de competências e o papel do professor consiste em garantir condições de previsibilidade, acolhimento e segurança, intervindo apenas quando necessário (Szanto-Feder, 2011).

Por outro lado, no cenário brasileiro, a efetivação do brincar esbarra em entraves socioculturais que tendem a escolarizar o lúdico. Embora a BNCC (Brasil, 2017) estabeleça o brincar como eixo das ações pedagógicas, as práticas cotidianas são, com frequência, moduladas por expectativas produtivistas. Como pontua Tardif (2002), os saberes docentes são também influenciados pelo contexto social e institucional, logo, no Brasil, pressões das famílias e gestão por resultados imediatos acabam levando o professor a reduzir o brincar a uma ferramenta auxiliar para o aprendizado dos conteúdos formais (Kishimoto, 2010). Essa descaracterização da experiência lúdica em virtude dos resultados se mostra como o desafio de consolidar o brincar como eixo estruturante da ação pedagógica na Educação Infantil.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Este estudo seguiu a lógica da pesquisa qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, com o objetivo de analisar como as professoras brasileiras, italianas e espanholas efetivam o brincar a partir de seus saberes docentes construídos e da realidade da prática cotidiana.

Partindo da premissa de que o objeto de investigação são os saberes docentes e que eles se formam a partir de várias fontes, dentre elas a história de vida individual e a reflexão na ação (Tardif, 2002; Schön, 1983), empregamos o método (auto)biográfico. Esta abordagem, baseada nas narrativas e nas escritas de si, possibilita a interpretação das experiências e a compreensão dos processos pelos quais os indivíduos atribuem sentido às suas trajetórias (Delory-Momberger, 2011; Passegui; Souza; Vicentini 2011).

Participaram da pesquisa 30 professoras de Educação Infantil, distribuídas igualmente entre Brasil, Espanha e Itália (10 participantes por país). Para assegurar a representatividade, selecionamos quatro escolas em cada país, abrangendo as seguintes localidades: São Carlos e Goiânia (Brasil); Roma e Reggio Emilia (Itália); Madri e Barcelona (Espanha).

Para a coleta de dados utilizou-se a produção de duas narrativas escritas pelas professoras em suas línguas maternas. O processo foi organizado em duas etapas distintas: a primeira narrativa abordou as memórias de infância (jogos e brincadeiras favoritas, lugares onde você brincava, com quais pessoas você brincava, como o brincar estava presente em seu cotidiano); a segunda narrativa abordou a vida adulta e profissional, a relação entre as experiências lúdicas da infância e a prática profissional, bem como as fontes de conhecimento que fundamentam sua prática.

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

A pesquisa seguiu os preceitos éticos e científicos exigidos nos três países, como a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos no Brasil (Parecer nº: 4.683.194) e o consentimento das professoras em participar da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A identidade das participantes foi preservada e foram utilizados nomes fictícios.

A MATERIALIZAÇÃO DO BRINCAR: ANÁLISE ENTRE BRASIL, ITÁLIA E ESPANHA

Ao analisar como as professoras brasileiras, italianas e espanholas efetivam o brincar a partir de seus saberes docentes construídos e da realidade da prática cotidiana, é fundamental considerar que essa efetivação não é um ato isolado ou mecânico, mas sim fruto de uma mobilização e articulação entre os diversos saberes docentes (Tardif, 2002), bem como da reflexão pedagógica que ocorre sobre e na prática. Ainda que o Brasil, a Itália e a Espanha reconheçam, por meio de documentos oficiais, a importância do brincar, as narrativas das professoras indicam caminhos distintos para a sua materialização. A seguir são apresentadas as categorias temáticas emergentes da análise de conteúdo (Bardin, 2015), por meio das quais se tornam visíveis os modos distintos de efetivação do brincar nos três contextos.

A preparação do ambiente e a intencionalidade

A efetivação do brincar tem início com o planejamento invisível. Isto é, antes da criança entrar na sala, a professora já está empregando os seus saberes ao selecionar os materiais que ficarão disponíveis e os que não serão utilizados. O ambiente determina o comportamento da criança: passivo, obedecendo a ordens, ou ativo escolhendo onde ir ou o que fazer. Na Educação Infantil, o ambiente precisa ser incorporado como eixo estruturante do currículo, de modo a garantir o acolhimento, a segurança, a emoção, o desenvolvimento da sensibilidade e das habilidades motoras e expressivas (Craidy; Kaercher, 2001). Na mesma linha, Zabalza (2007) afirma que o espaço deve ser considerado um elemento

curricular importante em razão da confluência de elementos estruturais e comportamentais que constituem o contexto de aprendizagem. Segundo o autor:

O ambiente da sala de aula é muito mais do que um lugar para armazenar livros, mesas e materiais. Cuidadosamente e organizadamente disposto, acrescenta uma dimensão significativa à experiência educativa do estudante, atraindo o seu interesse, oferecendo informação, estimulando o emprego de destrezas, comunicando limites e expectativas, facilitando as atividades de aprendizagem, promovendo a própria orientação e apoiando, através destes efeitos, o desejo de aprender (ZABALZA, 2007, p.237).

As narrativas das professoras europeias demonstram o cuidado com o ambiente, principalmente na preparação e na curadoria pedagógica dos materiais, elevando o ato de organizar o espaço a uma dimensão de planejamento da aprendizagem.

Trabalhando em uma creche, estou em contato com a faixa etária de 0 a 3 anos [...] Na sessão dos pequenos, existe muito contato físico. As brincadeiras são estruturadas em: cesta dos tesouros, garrafas sensoriais, tapetes macios. Todos os materiais são naturais, nenhum brinquedo de plástico (Frederica, Itália, Segunda Narrativa).

Quando era criança, como disse anteriormente, o brincar livre era aquele que, junto aos meus amigos, preferimos; por isso dou grande importância nesta faixa etária, a primeira infância, ao brincar livre, que não significa deixar a criança por si mesma, mas organizar o espaço de forma e maneira de que a torne autônoma na escolha do jogo ou brincadeira que pode ser simbólico (faz de conta que...), motor ou estruturado (Giulia, Itália, Segunda Narrativa).

Como professora em uma escola de Educação Infantil, tento oferecer às crianças experiências de brincar livre e experimentações enriquecedoras, com materiais não estruturados na maioria das ocasiões (Helena, Espanha, Segunda Narrativa).

Nos excertos é possível notar também a importância atribuída à natureza dos materiais. A recusa do plástico, mencionada por Frederica, bem como a opção por materiais não estruturados, apontada por Helena, revelam uma compreensão do objeto como um material aberto, que funciona como um convite à criatividade e à imaginação, em vez de reduzir a ação infantil a uma função única e pré-estabelecida. Na abordagem de Reggio Emilia, preconiza-se o cuidado com a seleção e organização dos materiais, pois são empregados de forma a estimular a criatividade, a imaginação e a expressão das crianças. Todo o material, em suas diversas cores, texturas e formas, bem como espelhos e elementos culturais regionais, é disposto harmoniosamente na intenção de criar ambientes estimulantes e acolhedores. Essa organização favorece a imaginação, a negociação e a autonomia das crianças em seus processos de exploração e expressão, eixo da abordagem de Reggio Emilia, que valoriza materiais capazes de suscitar múltiplas manifestações e significados (Lino, 2007).

Diferentemente do cenário europeu, onde a arquitetura e a cultura escolar favorecem a organização estética do ambiente e a curadoria do material, no contexto brasileiro a efetivação do brincar exige um esforço adicional. Além de físico, este esforço é também subjetivo, envolvendo o resgate da própria cultura lúdica frente às pressões da vida adulta.

Na faixa etária em que estou atuando (2 e 3 anos), as brincadeiras estão presentes o tempo todo, de forma muito espontânea. Desse modo, oferece às crianças oportunidades de enriquecerem as brincadeiras com situações-materiais para que possam criar, “trabalhar”. Infelizmente, na maioria das vezes, me coloco mais na posição de observadora, sinto uma certa dificuldade de interagir com elas em suas brincadeiras de faz de conta. Acredito que isso se deve ao fato das exigências e responsabilidades do mundo adulto que nos faz abandonar e até mesmo esquecer a criança que fomos um dia (Josiane, Brasil, Segunda Narrativa).

O relato acima evidencia como o saber docente se manifesta na capacidade de transformar ambientes rígidos em contextos lúdicos, ainda que nos limites das condições concretas, o que exige constante reflexão sobre a ação educativa (Schön, 1983). Nessa direção, Ostetto (2012, p. 42) destaca que “[...] no cotidiano da educação escolar, não raro a curiosidade, a dúvida e o desejo da busca são

interditados pelas certezas de um programa curricular ou de um modo de fazer habitual”. Torna-se, portanto, indispensável que professores e professoras reflitam criticamente sobre seu trabalho, pois, sem esse movimento, dificilmente conseguirão romper com as certezas que orientam práticas cristalizadas.

Enquanto no contexto europeu a efetivação do brincar encontra espaço em um ambiente favorável, no Brasil essa efetivação depende, além das questões estruturais, da disposição da professora em transitar entre o planejado e o possível de ser realizado, mobilizando saberes que lhe permitam ajustar a rotina da escola em favor da cultura lúdica infantil.

O papel da professora

Ao analisar as narrativas europeias, percebe-se que o papel da professora é reconfigurado. Ou seja, ela deixa de ser a protagonista que direciona a ação infantil e assume a função de suporte, cujo intuito é assegurar a autonomia e o fluxo criativo das crianças. Trata-se de um tipo de intervenção que consiste mais na observação e na escuta sensível do que na instrução direta, permitindo que a criança ocupe o centro de suas próprias investigações lúdicas. Nesse sentido, o professor deixa de ser a figura autoritária para agir como um observador atento e uma pessoa que levanta hipóteses sobre o percurso das crianças, registrando suas ações e interagindo de modo a apoiar sua autonomia, conforme mostram os relatos a seguir.

Há uma frase muito significativa de Maria Montessori: “o maior sinal de sucesso para um professor é poder dizer que as crianças estão trabalhando como se eu não existisse”. O papel do professor é muito importante, mas se feito da maneira correta, torna-se quase marginal, um suporte. A criança é um indivíduo e como tal deve ser respeitada em todas as suas escolhas, principalmente nas de brincar (Giulia, Itália, Segunda Narrativa).

Minha vida profissional e adulta é muito rica de brincar, por mais que isto possa parecer estranho. Sou uma pessoa muito vivaz, mas também muito séria; no meu trabalho como professora coloco em jogo a minha curiosidade como se fosse uma criança. O entusiasmo pela descoberta e pelo brincar, creio, são a base para poder despertar ainda mais na criança o desejo de ser curiosa e de experimentar (Dafne, Itália, Segunda Narrativa).

Como professora, me tornei uma observadora e acompanhante do brincar escolhido pelas crianças; desta forma, ajudamos a organizar e antecipar as melhores condições para que as crianças possam desenvolver o brincar que cada uma escolheu livremente (Maria, Espanha, Segunda Narrativa).

Trabalho com a abordagem Pikler e, principalmente se oferece às crianças objetos cotidianos e inespecíficos, os quais lhes oferecem uma ampla diversidade de jogos e brincadeiras com os mesmos objetos. As crianças, por meio da observação, exploração e manipulação dos objetos, aprendem, por si mesmas, suas características e propriedades, se é duro ou mole, se é flexível ou rígido, se sua forma pode se modificar ou não, se é liso ou áspero... (Débora, Espanha, Segunda Narrativa).

Os exemplos revelam que as professoras italianas e espanholas orientam a sua prática na organização do espaço e na oferta de materiais que permitem a exploração da autonomia e da criatividade pela própria criança. Conseqüentemente, a intervenção foca na preparação e não necessariamente na interrupção da brincadeira. No método Montessori, como suscitado no relato de Giulia, a função do professor é a de guia, sempre promovendo a independência e a autonomia do aluno. Assim sendo:

O trabalho da nova mestra é o de um guia. Ela guia ensinando o manuseio do material, a procura de palavras exatas, orientando cada trabalho; guia ao impedir qualquer desperdício de energia ou, eventualmente, restabelecendo o equilíbrio. Verdadeiro guia no caminho da vida, ela não instiga nem estanca; satisfaz-se com sua tarefa ao indicar a esse valioso peregrino, que é a criança, o caminho certo e seguro (Röhrs, 2010, p. 88).

De maneira análoga, na abordagem Pikler, presente no relato de Débora, os objetos utilizados são adequados aos interesses da criança, sem uma função específica. Isso permite a exploração

livre e o desenvolvimento da curiosidade autonomamente. A manipulação de objetos variados estimula a curiosidade natural, bem como o desenvolvimento motor e cognitivo, promovendo a aprendizagem e a autonomia, a partir da iniciativa e interesse das crianças (Szanto-Feder, 2011).

Por outro lado, na perspectiva das professoras brasileiras, o brincar é uma oportunidade direta para mediar conflitos e ensinar regras sociais. A ação docente está centrada no ensino de atitudes e valores, como evidenciado no excerto a seguir.

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

No contexto brasileiro, a atuação das professoras é fortemente influenciada por uma dimensão ética e socializadora. A regra é presente, compreendida como necessária ao convívio social e ao coletivo. Situação como essa relatada pela professora não é incomum no cotidiano infantil, o que não significa que não deva ser problematizada de forma que as crianças compreendam que regras são fundamentais para o convívio social. Isso pressupõe autonomia (sempre relativa) e responsabilidade, empatia, direitos e deveres. Um aprendiz que, ao que parece, é consciente e reconhecido pela professora.

Ao ensinar “respeito, amizade e cooperação”, como menciona Manuela, a professora age como elemento mediador para que a criança se mova do comportamento impulsivo para o comportamento social orientado. De acordo com Vygotsky (1991), a aprendizagem ocorre dentro de um contexto social por meio de um processo no qual a criança acessa o ambiente dos indivíduos que a cercam. Dessa forma, a mediação das professoras brasileiras é compreendida como uma mediação cultural para que a criança internalize as regras sociais de convivência, transformando o ato de brincar em um exercício de cidadania e controle do comportamento.

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

Adquiri habilidades físicas, equilíbrio, coordenação motora grossa e fina [...] entre outros, me ensinaram a seguir regras, esperar a vez, trabalhar em grupo, socializar, lidar com as frustrações, o raciocínio, a memória, etc. (Daniela, Brasil, Segunda Narrativa).

Aprendi a respeitar regras, rotinas e suas conseqüências se não a cumpríssemos; aprendi a ouvir, aprendi também a defender minha posição estando certa, a pedir desculpa, a enxergar a outra pessoa, como aliada ou como oponente (Eliana, Brasil, Segunda Narrativa).

Os excertos demonstram que a efetivação do brincar, na perspectiva brasileira, se dá a partir de uma mobilização que é, inicialmente, biográfica. Como se observa nos relatos de Mariana, Daniela e Eliana, as professoras não separam sua prática pedagógica de suas experiências pessoais. Pelo contrário, elas resgatam as suas memórias da infância para sustentar a mediação de conflitos em sala de aula. Esse movimento é denominado por Tardif (2002) como saberes experienciais, ou seja, conhecimentos que, oriundos das vivências individuais, são validados pela prática e acrescidos à identidade profissional. Neste caso, a experiência vivida fora do contexto profissional é ressignificada e agregada à docência como recurso ao ensino de valores e regras sociais.

As narrativas revelam ainda diferenças complementares na efetivação do brincar. Enquanto no contexto europeu, amparado em Montessori e Pikler, prioriza-se a educação estética e a experiência lúdica como o campo para o desenvolvimento da criatividade e da autonomia individual por meio do distanciamento estratégico do adulto, a perspectiva brasileira trata o brincar como espaço para a aprendizagem da conduta social. Se, na Europa, a professora age na preparação do ambiente para que a criança ocupe o centro da aprendizagem, no Brasil, ela ocupa esse lugar assumindo, a função de mediadora de valores coletivos. Essa distinção indica que a atuação docente é uma ação situada, que responde e se adapta às necessidades formativas de cada contexto.

Diferenças culturais e o desafio da escolarização

Os marcos normativos do Brasil, da Itália e da Espanha convergem quanto à centralidade do brincar na Educação Infantil. Contudo, sua efetivação no contexto escolar não ocorre de forma pacífica, pois é atravessada por aspectos de ordem institucional e cultural. Como já pontuado na introdução, há um descompasso entre o que asseveram os documentos oficiais e a cultura escolar que, por vezes, é orientada por uma lógica produtivista. No Brasil, essa tensão se manifesta, por exemplo, no esforço para legitimar o lúdico frente às exigências do mundo adulto.

Infelizmente, na maioria das vezes, me coloco mais na posição de observadora, sinto uma certa dificuldade de interagir com elas em suas brincadeiras de faz de conta. Acredito que isso se deve ao fato das exigências e responsabilidades do mundo adulto que nos faz abandonar e até mesmo esquecer a criança que fomos um dia (Josiane, Brasil, Segunda Narrativa).

Segundo o relato de Josiane, o brincar disputa espaço com as responsabilidades e afazeres da vida adulta, indicando que a escola procede numa lógica onde o tempo do brincar é um tempo que precisa ser preenchido ou justificado. Dessa forma, a materialização do brincar no Brasil, conforme discutido anteriormente por meio dos relatos de Manuela, Mariana, Daniela e Eliana, é uma resposta à pressão pela utilidade. Ao direcionar a ação docente no ensino de valores, regras sociais e cooperação, as professoras estão justificando o tempo do brincar e “pedagogizando” o lúdico, atribuindo-lhe um estatuto de aula que se adeque à estrutura escolar, o que tensiona a definição de Kishimoto (2010), para quem “o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final [...]” (p. 1). Essa liberdade citada pela autora é justamente o que conflita com a lógica produtivista e a necessidade de justificativa do tempo do brincar. Aqui, o saber experiencial, de acordo com Tardif (2002), funciona como um saber de resistência, ou seja, a professora mobiliza a sua própria experiência para assegurar que o brincar ocorra, no entanto, é necessário dar-lhe intencionalidade (aprendizagem de normas e valores) para que ele não seja considerado perda de tempo.

Em contrapartida, os relatos europeus não evidenciam a necessidade de justificar o brincar por meio do ensino de valores e normas sociais.

[...] desta forma, ajudamos a organizar e antecipar as melhores condições para que as crianças possam desenvolver o brincar que cada uma escolheu livremente (Maria, Espanha, Segunda Narrativa).

Quando era criança, como disse anteriormente, o brincar livre era aquele que, junto aos meus amigos, preferimos; por isso dou grande importância nesta faixa etária, a primeira infância, ao brincar livre, que não significa deixar a criança por si mesma, mas organizar o espaço de forma e maneira de que a torne autônoma na escolha do jogo ou brincadeira que pode ser simbólico (faz de conta que...), motor ou estruturado (Giulia, Itália, Segunda Narrativa).

Nos relatos de Maria e Giulia, percebe-se que a materialização do brincar acontece em um ambiente de disponibilidade e abertura institucional. Quando Maria afirma que a sua função é “organizar e antecipar as melhores condições para que as crianças possam desenvolver o brincar”, ela indica que o sistema escola no qual atua valida a experiência lúdica como espaço para a investigação, criatividade e aprendizagem autônoma. Não há a necessidade de justificar mediante objetivos educacionais, pois o ambiente, o terceiro educador (Lino, 2007), cumpre sua função e integra o currículo. Se no Brasil a efetivação do brincar depende da luta subjetiva da professora contra as amarras de um programa curricular (Ostetto, 2012), na Europa a cultura escolar parece incorporar a incerteza do brincar livre, possibilitando que a professora assuma a função de suporte sem a cobrança por não estar intervindo diretamente.

Obviamente essa discrepância na maneira de materializar o brincar se estende, inevitavelmente, aos objetos oferecidos às crianças.

Todos os materiais são naturais, nenhum brinquedo de plástico (Frederica, Itália, Segunda Narrativa).

[...] tento oferecer às crianças experiências de brincar livre e experimentações enriquecedoras, com materiais não estruturados na maioria das ocasiões (Helena, Espanha, Segunda Narrativa).

No cenário europeu, a recusa por materiais industrializados, como mencionado nos excertos acima, sinaliza o posicionamento contra a padronização do brincar. Ao escolherem materiais naturais ou não estruturados, as professoras estão se opondo ao fato de que materiais de plástico, frequentemente com uma função única e comercial, podem limitar a liberdade e a criatividade das crianças no brincar. Quando explora objetos naturais, a criança mobiliza habilidades de observação, criatividade e imaginação de maneira mais significativa, o que favorece uma aprendizagem ampla e integrada (Kishimoto, 2010).

De outro lado, a realidade brasileira evidencia que o brincar atravessa o desafio de transformar o material disponível em recurso pedagógico. A tarefa docente, conforme o relato de Josiane, está em modificar ambientes muitas vezes rígidos em espaços lúdicos. Aqui o brincar parece depender muito mais da mediação verbal e da atitude da professora do que da materialidade do ambiente. Se na Europa o objeto convida à autonomia, como em Reggio Emilia ou na abordagem Pikler, no Brasil, onde a cultura escolar ainda é fortemente marcada pela presença do brinquedo industrializado e estruturado, a professora tem que falar pelo objeto, mediando a relação da criança com o mundo e com o outro para garantir que a experiência lúdica não seja subjugada pela rotina burocrática.

Essas diferenças culturais apontam que os saberes docentes, conforme Tardif (2002), são indissociáveis das condições objetivas de trabalho. A materialização do brincar observada na Itália e na Espanha é corroborada por uma cultura institucional que o reconhece como inerente à infância e espaço fértil à aprendizagem autônoma. Já no cenário brasileiro, o brincar como eixo estruturante do currículo (Brasil, 2017) requer uma constante mobilização docente frente às pressões produtivistas para assegurar a experiência lúdica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas nos permitem inferir que a efetivação do brincar na Educação Infantil é um fenômeno complexo, que ultrapassa a simples implementação de diretrizes curriculares e se mostra como resultado da articulação entre os saberes docentes e as realidades culturais situadas. Apesar de Brasil, Itália e Espanha compartilharem marcos normativos convergentes na centralidade do lúdico, a materialização cotidiana trilha caminhos diferentes.

Acerca da preparação do ambiente, os resultados apontam uma clara diferença. No contexto europeu, observa-se um cuidado minucioso com a curadoria dos materiais, a partir da compreensão do espaço como o terceiro educador. Constitui-se numa organização que convida à autonomia e à exploração autônoma pela própria criança. Por outro lado, no cenário brasileiro, esse cuidado é frequentemente suplantado por obstáculos contextuais, pressões produtivistas e burocracias escolares. Nesses casos, a efetivação do brincar depende da capacidade da professora de transformar ambientes, por vezes rígidos, em contextos que favorecem a experiência lúdica, a partir do que é possível diante da realidade.

No que se refere ao papel da professora, as narrativas europeias demonstram um maior alinhamento aos referenciais teóricos de Montessori, Pikler e Reggio Emilia. Nesse contexto, a professora assume papel coadjuvante, atuando “nos bastidores” como mediadora por meio da escuta sensível e da observação atenta, de modo a assegurar o fluxo criativo infantil. Já na perspectiva brasileira, a atuação profissional encontra-se notadamente vinculada às experiências lúdicas da própria infância. A ação docente está centrada na mediação de conflitos e no ensino de regras e normas sociais, expressando uma dimensão ética e socializadora com intuito de internalizar comportamentos orientados ao convívio coletivo.

As diferenças culturais e o desafio da escolarização reforçam que, na Europa, o brincar possui um lugar consolidado como espaço legítimo de investigação e aprendizagem. Em contrapartida, no Brasil a experiência lúdica ainda disputa espaço com uma organização escolar que prioriza o “uso útil” do tempo. Isso exige que as professoras brasileiras justifiquem a presença do brincar mediante objetivos educacionais e intencionalidades pedagógicas claras, agindo como forma de resistência para que o ato de brincar não seja subjugado pela lógica instrucional.

Por fim, este artigo reafirma que a efetivação do brincar é indissociável das condições objetivas de trabalho e dos saberes docentes constituídos na ação. Compreender essas distinções interculturais é fundamental para reconhecer os desafios da docência na Educação Infantil e a necessidade de se garantir, para além da norma, os tempos e os espaços para que o brincar seja, de fato, o eixo do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

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

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

BRASIL. *Resolução n. 05 de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_5_09.pdf. Acesso em 31jan. 2026.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 31 jan. 2026.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez, 2010.

CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis. *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

DELORY-MOMBERGER, Cristine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. *Educação em Revista*, v.27, n.01, p.333-346, 2011. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100015>.

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

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

KISHIMOTO, Tizuko M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento: perspectivas atuais, Belo Horizonte, 2010. *Anais...* Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://legado.moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=497687&forceview=1>. Acesso em 31 jan. 2026.

LINO, Dalila. O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia.; LINO, Dalila.; NIZA, Sérgio. *Modelos curriculares para a educação da infância: construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora, 2007, p. 94-115.

OSTETTO, Luciana E. Arte e educação, crianças e adultos: diálogos para transver o mundo. In: II Congresso Internacional de Educação Física, Esporte e Lazer V Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana - VI ShotoWorkshop, São Carlos, 2012. *Anais...* São Carlos, CIEFEL-CPQMH, p. 31-43. Disponível em:

<https://motricidades.org/conference/index.php/cpqmh/issue/view/5cpqmh/5>. Acesso em 31 jan. 2026.

PASSEGGI, Maria C.; SOUZA, Elizeu C.; VICENTINI, Paula P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, v.27, n.01, p.369-386, 2011. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017>.

PUJOL-BUSQUETS, Jordi M.; VALLET, Maite. Maria Montessori: educação ativa e sensorial. In: CARBONELL, J. (Org.). *Pedagogias do século XX*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 25-36.

RÖHRS, Herman. *Maria Montessori*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

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

SZANTO-FEDER, Agnès. *Reflexiones acerca del trabajo en el Instituto Pikler (Lóczy) de Budapest, Hungría*, 2011. Disponível em: https://www.piklerna.org/wp-content/uploads/2021/04/agnes_szanto_reflexiones_acerca_del_trabajo_del_instituto_pikler.pdf. Acesso em: 07 dez. 2025.

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

VYGOTSKY, Lev. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em educação infantil*. São Paulo: Artmed, 2007.

Submetido: XX/XX/20XX

Preprint: 13/04/2026

Aprovado: XX/XX/20XX

Editor de seção:

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os dados estão disponíveis sob demanda dos pareceristas

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Autor 1: Redação – rascunho original, análise formal, escrita – revisão e edição

Autor 2 – Conceitualização, metodologia, investigação, curadoria de dados, supervisão, validação.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.