

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E LETRAS
CURSO DE PEDAGOGIA

LARISSA CORREIA DE REZENDE

A SEMANA MUNDIAL DO BRINCAR NA FORMAÇÃO DOCENTE: vivências e aprendizagens de estudantes de Pedagogia da UEMASUL/Campus Imperatriz – Ma

IMPERATRIZ – MA

2026

LARISSA CORREIA DE REZENDE

A SEMANA MUNDIAL DO BRINCAR NA FORMAÇÃO DOCENTE: vivências e aprendizagens de estudantes de Pedagogia da UEMASUL/Campus Imperatriz – Ma

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL) para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Área de concentração: Formação de Professores

Orientadora: Profa. Ma. Flaviana Oliveira de Carvalho

IMPERATRIZ – MA

2026

R467s

Rezende, Larissa Correia de

A semana mundial do brincar na formação docente: vivências e aprendizagens de estudantes de Pedagogia da UEMASUL/Campus Imperatriz – Ma. / Larissa Correia de Rezende. – Imperatriz, MA, 2026.

91 f.;il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, Imperatriz, MA, 2026.

1. Semana Mundial do Brincar. 2. Formação inicial docente. 3. Professor Lúdico. 4. Brincar. 5. Pedagogia. 6. Imperatriz - MA. I. Título.

CDU 37.013-057.875(812.1)

LARISSA CORREIA DE REZENDE

A SEMANA MUNDIAL DO BRINCAR NA FORMAÇÃO DOCENTE: vivências e aprendizagens de estudantes de Pedagogia da UEMASUL/Campus Imperatriz – Ma

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL) para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Ma. Flaviana Oliveira de Carvalho

Aprovada em: 03/07/2026



Documento assinado digitalmente

FLAVIANA OLIVEIRA DE CARVALHO

Data: 19/07/2026 09:23:30-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Ma. Flaviana Oliveira de Carvalho (Orientadora) Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão



Documento assinado digitalmente

ELIZANIA SOUSA DO NASCIMENTO MENDES

Data: 21/07/2026 10:23:57-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Elizânia Sousa do Nascimento Mendes (Examinadora 1) Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão



Documento assinado digitalmente

GEOESLEY JOSE NEGREIROS MENDES

Data: 19/07/2026 09:26:58-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Geoésley José Negreiros Mendes (Examinador 2) Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

Dedico este trabalho a todas as pessoas que já se sentiram atrasadas para a vida. Que esta conquista seja a lembrança de que sempre há tempo para recomeçar.

AGRADECIMENTOS

No percurso dessa trajetória, agradeço primeiramente a mim, pela coragem e persistência, por não desistir e, pela primeira vez nesses 30 anos de vida, concluir algo com êxito e com muito orgulho. A Larissa criança com certeza teria muito orgulho dessa história.

Agradeço ao meu companheiro, Eduardo, por estar ao meu lado não só durante esses quatro anos, mas por uma vida. Obrigada, meu amor, por me segurar durante os dias difíceis, por lutar por mim e pela nossa família enquanto eu ia em busca de concluir meus objetivos e sonhos. Por me motivar nos momentos em que tudo parecia dar errado e por me manter segura, mesmo quando tudo parecia desmoronar. Sou imensamente grata a você.

Agradeço também à minha filha, Samanta, que, mesmo tão pequena e talvez ainda sem compreender a dimensão dessa conquista, foi e é a minha maior motivação para concluir este curso. É por ela que vivo e reflito diariamente nas conquistas que vêm e que ainda virão. Este diploma é dedicado a você.

Agradeço à minha família, em especial ao meu tio Fábio, por ser uma grande referência de luta, educação, persistência e dedicação. Obrigada por me proporcionar uma educação que me permite, hoje, orgulhar-me da profissão que escolhi e me ver no que você lutou tanto para que eu fosse. Obrigada, também, por me acolher e enxergar em mim até o que nem eu mesma enxergava.

Agradeço às minhas colegas de turma e amigas para a vida, Amanda Vitória, Ana Clara, Yasmin e Letícia, por estarem ao meu lado em tantas manhãs, por fazerem parte desta trajetória tão importante e por caminharem junto comigo ao longo dessa jornada.

Não poderia deixar de agradecer à Profa. Ma. Flaviana Oliveira por ter aceitado o convite para orientar esta pesquisa e por ter sido fundamental em todas as etapas de sua construção. Agradeço pela dedicação, pelo olhar atento, pela sensibilidade e, principalmente, pela confiança e orientações que contribuíram de forma significativa para a realização e conclusão deste trabalho.

Agradeço à banca examinadora, composta pelo Prof. Dr. Geoésley Negreiros e pela Profa. Dra. Elizânia Mendes, pela disponibilidade em aceitar o convite para

avaliar este trabalho, pelo tempo dedicado à leitura desta pesquisa e pelas contribuições que, com certeza, enriquecerão este estudo.

Agradeço, ainda, à Professora Dra. Roza Soares, diretora do Curso de Pedagogia, e ao Prof. Dr. Francisco Almada, diretor do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Letras, pelo compromisso com a qualidade da formação acadêmica, pelo trabalho desenvolvido na condução do curso e por contribuírem para a construção de um ambiente acadêmico que tornou possível a realização desta pesquisa, além de estarem sempre disponíveis e solícitos diante das necessidades dos estudantes.

Por fim, e não menos importante, agradeço a todos os meus professores e professoras, que contribuíram para a minha formação por meio de seus ensinamentos, orientações, direcionamentos e conselhos durante esses quatro anos de curso.

“É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (Larrosa, 2015, p. 26).

RESUMO

Esta pesquisa analisa de que maneira a participação na Semana Mundial do Brincar contribui para as vivências e aprendizagens de estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), Campus Imperatriz-MA, no processo de formação inicial docente. O estudo parte da compreensão da criança como sujeito histórico e de direitos, e do brincar como linguagem da infância assegurado nos documentos oficiais da educação brasileira, mas o foco da pesquisa volta-se à formação do professor que irá atuar com essa criança, analisando como a participação na Semana Mundial do Brincar contribui para a construção de saberes, experiências e práticas docentes. O referencial teórico fundamenta-se em autores que discutem infância e criança, como Ariès (1981), Kramer (2007), Sarmiento (2005), Corsaro (2011) e Pechtelidis (2021); brincar e cultura lúdica, como Kishimoto (2011), Brougère (1998) e Fortuna (2001); e formação docente, saberes profissionais e relação teoria-prática, como Freire (1996), Tardif (2014), Nóvoa (1995), Schön (2000) e Pimenta e Lima (2018). Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com procedimentos bibliográficos, documentais e de campo. Os dados foram produzidos por meio de questionários aplicados antes e depois da Semana Mundial do Brincar e de entrevistas realizadas com estudantes de Pedagogia que participaram do evento. A análise foi organizada a partir de eixos temáticos, em diálogo com a análise de conteúdo de Bardin (2011). Os resultados indicaram que a participação na Semana Mundial do Brincar contribuiu para ampliar a compreensão dos estudantes sobre o brincar, favoreceu a articulação entre teoria e prática, fortaleceu a construção de saberes experienciais e contribuiu para a constituição da identidade docente.

Palavras-chave: Semana Mundial do Brincar; formação inicial docente; professor lúdico; brincar; pedagogia.

ABSTRACT

This research analyzes how participation in World Play Week contributes to the experiences and learning processes of students from the Pedagogy course at the State University of the Tocantina Region of Maranhão (UEMASUL), Imperatriz-MA Campus, in the process of initial teacher education. The study is based on the understanding of the child as a historical subject and a subject of rights, and of play as a language of childhood ensured in the official documents of Brazilian education, but the focus of the research turns to the education of the teacher who will work with this child, analyzing how participation in World Play Week contributes to the construction of teaching knowledge, experiences and practices. The theoretical framework is based on authors who discuss childhood and the child, such as Ariès (1981), Kramer (2007), Sarmento (2005), Corsaro (2011) and Pechtelidis (2021); play and ludic culture, such as Kishimoto (2011), Brougère (1998) and Fortuna (2001); and teacher education, professional knowledge and the theory-practice relationship, such as Freire (1996), Tardif (2014), Nóvoa (1995), Schön (2000) and Pimenta and Lima (2018). Methodologically, the research adopts a qualitative approach, with bibliographic, documentary and field procedures. The data were produced through questionnaires applied before and after World Play Week and interviews conducted with Pedagogy students who participated in the event. The analysis was organized based on thematic axes, in dialogue with Bardin's (2011) content analysis. The results indicated that participation in World Play Week contributed to broadening students' understanding of play, favored the articulation between theory and practice, strengthened the construction of experiential knowledge and contributed to the constitution of teacher identity.

Keywords: World Play Week; initial teacher education; ludic teacher; play; pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Livro utilizado para criação de brinquedos com materiais recicláveis	8
Figura 2 – Brinquedos produzidos com materiais recicláveis	8
Figura 3 – Produção de brinquedos para os espaços do brincar	9
Figura 4 – Canto da pintura durante a Semana Mundial do Brincar	10
Figura 5 – Registro da Semana Mundial do Brincar na UEMASUL/Campus Imperatriz, 2019.....	11
Figura 6 – Professora Flaviana lendo "Com que cabelo eu vou" de Kiusam de Oliveira para crianças na EMEI Maranatha (2024)	12
Figura 7 – Registro da Semana Mundial do Brincar na UEMASUL/Campus Imperatriz, 2019	41
Figura 8 – Território de Música e Tecnologias (2019)	42
Gráfico 1 – Expectativas dos estudantes antes da participação na SMB	48
Quadro 1 – Eixos de análise dos dados da pesquisa	38
Quadro 2 – Percorso histórico da Semana Mundial do Brincar na UEMASUL/Campus Imperatriz.....	43
Quadro 3 – Distribuição dos descritores "brinc", "brinq", "ludic/lúdico", "criança" e "infância" no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (UEMASUL, 2023).....	31
Quadro 4 – Categorização das referências bibliográficas do PPC do Curso de Pedagogia (UEMASUL, 2023)	32

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CCHSL – Centro de Ciências Humanas, Sociais e Letras

CES – Câmara de Educação Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras

ITLA – International Toy Library Association

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

SMB – Semana Mundial do Brincar

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UEMASUL – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	5
2 CRIANÇA E INFÂNCIA: CONSTRUÇÕES SOCIAIS	14
2.1 Concepções históricas de criança.....	14
2.2 A criança e a infância de direitos	18
3 O BRINCAR, A CULTURA LÚDICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ..	22
3.1 O conceito de brincar e a cultura lúdica	22
3.2 O brincar como direito nos documentos oficiais.....	24
3.3 A formação do professor brincante	26
4 A SEMANA MUNDIAL DO BRINCAR: CONTEXTO, ESTRUTURA E PERCURSO DA PESQUISA	36
4.1 Caminhos da pesquisa: abordagem, locus e participantes	37
4.2 Organização e análise de campo	40
4.3 Origem, propósitos e relevância pedagógica da Semana Mundial do Brincar.....	40
5 A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL A PARTIR DAS VIVÊNCIAS NA SEMANA MUNDIAL DO BRINCAR	43
5.1 A Semana Mundial do Brincar no curso de Pedagogia da UEMASUL/Campus Imperatriz.....	45
5.2 Entre memórias, expectativas e inseguranças: os estudantes antes da Semana Mundial do Brincar	52
5.3 Do brincar na prática docente	57
5.4 A articulação entre teoria e prática na formação docente	60
5.5 Vivências, aprendizagens e construção da identidade docente.....	63
5.6 A Semana Mundial do Brincar como experiência formativa	64
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
REFERÊNCIAS.....	70
APÊNDICES	75
APÊNDICE 1 – Questionário Google Forms.....	75
APÊNDICE 2 – Questionário Google Forms	77
APÊNDICE 3 – Roteiro de entrevistas	79
APÊNDICE 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	81

1 INTRODUÇÃO

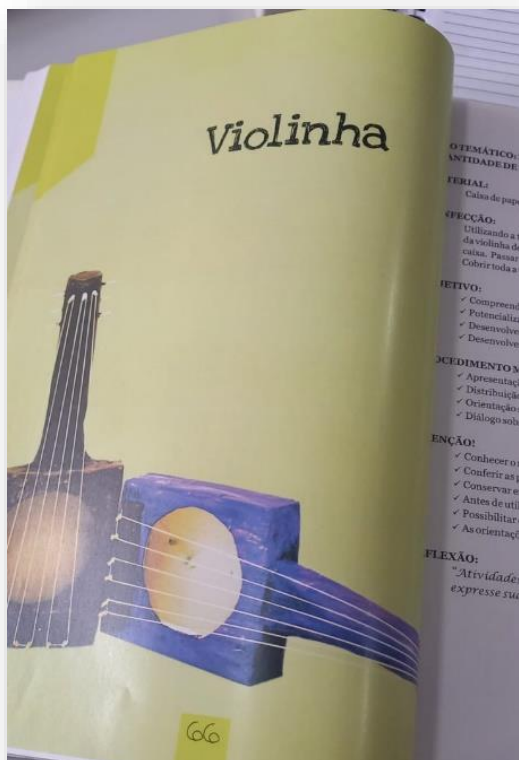
De início, me tornar professora foi uma descoberta que começou fora da universidade, com raízes dentro de casa. Nasci e cresci em Cidelândia – MA, uma pequena cidade localizada no sudoeste do Maranhão, a cerca de 70 km de Imperatriz, o principal centro urbano da região e a aproximadamente 610 km de São Luís, a capital do estado.

Dentro do esperado para quem vive no interior, a minha infância não fugiu desse padrão, sendo marcada por inúmeras brincadeiras que fizeram parte do meu cotidiano. Vivi desde as mais tradicionais, como amarelinha, pique-esconde e elástico, até as mais elaboradas, como polícia e ladrão. Havia também momentos em que a imaginação era alimentada por meio da contação de histórias folclóricas, como as do saci-pererê, da mula sem cabeça e da cuca, além de narrativas criativas e, muitas vezes, assustadoras, contadas pelos mais velhos em rodas de conversa sobre aventuras supostamente vivenciadas por eles. Esses momentos eram ricos, únicos e contribuíram significativamente para a construção das minhas memórias de infância.

Essa vivência lúdica da minha infância, tão enraizada na minha identidade, ganhou novas camadas de significado quando ingressei na universidade. No meu segundo período do curso de Pedagogia, na UEMASUL de Imperatriz, em 2023, tive a oportunidade de buscar na memória minha criança brincante e partir para o papel de educadora em formação brincante ao participar, pela primeira vez, da Semana Mundial do Brincar (SMB), uma iniciativa dedicada à valorização do brincar como direito da criança e à sensibilização da sociedade para sua importância. Lembro que essa primeira vivência foi um marco na minha trajetória acadêmica e pessoal.

O tema do evento daquele ano foi “A Natureza no Brincar”, temática que dialogava profundamente com as minhas próprias memórias de infância, muitas delas vividas ao ar livre e em contato com elementos cotidianos e da natureza. Com espaços divididos no que se designava como cantos, fiquei responsável por uma oficina focada na criação de brinquedos com materiais recicláveis. Para essa atividade, utilizei como apoio a obra “Ludusformação: recursos didáticos alternativos”, de Dias et al. (2016), por se tratar de um material voltado à produção de recursos pedagógicos alternativos a partir de materiais reaproveitáveis (Figura 1).

Figura 1. Livro utilizado para criação de brinquedos com materiais recicláveis



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023).

A partir desse material, foram produzidos brinquedos que compuseram os espaços do brincar organizados para as crianças (Figura 2).

Figura 2. Brinquedos produzidos com materiais recicláveis



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023).

Ao participar da SMB, pude observar o quanto esse evento é uma experiência extremamente enriquecedora, pois compreendi que ele vai além de um evento para divulgação e sensibilização da importância do brincar. Estar nesse espaço significou me envolver em todo o processo, desde a criação dos materiais e propostas lúdicas até vê-los ganhando vida nas mãos das crianças durante as brincadeiras. A produção dos materiais para os espaços do brincar também fez parte desse processo formativo, pois exigiu planejamento, organização e compreensão dos objetivos das propostas lúdicas (Figura 3). Foi ao acompanhar a interação das crianças com esses espaços que passei a compreender o brincar.

Figura 3. Produção de brinquedos para os espaços do brincar



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023).

Ao observar as crianças ocupando livremente os diferentes cantos organizados para brincar, percebi como o brincar se constitui como um espaço de interação, aprendizagem e produção de sentidos, no qual a criança participa ativamente e se apropria dos espaços que a ela pertencem. Vivenciar esse movimento durante o evento ampliou minha percepção sobre a infância e sobre o meu processo formativo,

revelando uma formação que ultrapassa aquilo que eu inicialmente imaginava (Figura 4).

Figura 4. Canto da pintura durante a Semana Mundial do Brincar



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Participei de mais três edições da SMB, realizadas na UEMASUL/Campus Imperatriz, nos anos de 2024, 2025 e 2026, e em cada uma delas, o que mudou não foi só o tema ou as atividades, mudou também o lugar de onde eu olhava para o evento. No primeiro ano, fui como alguém que estava aprendendo o que é brincar. Nos seguintes, fui como alguém que começava a entender a dimensão da importância desse evento para minha formação.

A minha presença de pesquisadora que se apresenta em primeira pessoa neste estudo justifica-se pela natureza qualitativa da investigação e pela relação direta com a experiência analisada (Santos, 2008; Mendes, 2020). A escolha pela Semana Mundial do Brincar como objeto de pesquisa nasce de uma trajetória vivida no curso de Pedagogia da UEMASUL/Campus Imperatriz, marcada por minha participação da pesquisadora em diferentes edições do evento.

Essa compreensão aproxima-se de Larrosa (2002, p. 21), ao afirmar que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. A participação na Semana Mundial do Brincar não foi apenas uma atividade acadêmica observada externamente, mas uma vivência que atravessou o meu percurso formativo e contribuiu para a construção do problema de pesquisa. Foi a partir dessa experiência que se tornou possível perceber a SMB como espaço de formação docente e reflexão sobre o brincar.

O recorte temporal da pesquisa compreende a trajetória de participação na Semana Mundial do Brincar durante minha formação no curso de Pedagogia, no período de 2023 a 2026.

Figura 5. No primeiro plano, presto auxílio a uma criança em desafio psicomotor durante visita ao Centro Cultural Tatajuba com crianças da EMEI Maranatha, na edição de 2024.



Fonte: Acervo da autora (2024)

Embora a coleta dos dados tenha ocorrido em 2026, por meio dos questionários pré e pós-SMB e das entrevistas com estudantes de Pedagogia, as narrativas das participantes retomam vivências construídas também em edições anteriores da Semana. Desse modo, a edição de 2026 constitui o momento de produção dos dados da pesquisa, enquanto a análise é costurada com linhas da minha trajetória formativa produzida pela participação na SMB em diferentes momentos do curso.

Essa aproximação com a temática da Semana Mundial do Brincar também se deu a partir da atuação de docentes do curso de Pedagogia da UEMASUL, que

contribuíram para inserir e fortalecer essa experiência no meu contexto de formação. Entre essas docentes, destaca-se a professora Flaviana Oliveira de Carvalho, cuja participação foi significativa na organização e consolidação da SMB no curso, o que a tornou uma referência para a compreensão do percurso histórico do evento na instituição. Nesse sentido, diálogos sobre os vieses de análise foram necessários no sentido de que sua participação como informante se desse por sua participação na história do fenômeno estudado e não pela relação orientadora-orientanda.

Figura 6. Professora Flaviana lendo "Com que cabelo eu vou" de Kiusam de Oliveira para crianças na EMEI Maranatha (2024).



Fonte: Acervo da autora (2024)

Por essa razão, as informações sobre a trajetória da Semana Mundial do Brincar na UEMASUL não se restringiram aos registros documentais, mas também foram construídas a partir do conhecimento acumulado sobre seus objetivos, desafios, formas de organização e sentidos formativos ao longo de sua realização na instituição.

A Semana Mundial do Brincar – SMB é uma mobilização voltada à defesa do direito da criança ao brincar. O movimento internacional em torno do brincar articula-se ao Dia Mundial do Brincar, celebrado em 28 de maio. A data está ligada à *International Toy Library Association* (ITLA). No Brasil, a SMB é promovida pelo

movimento Aliança pela Infância desde 2009. A proposta fundamenta-se na defesa de uma infância vivida com tempo, liberdade, imaginação, convivência e participação, reconhecendo o brincar como uma dimensão essencial da experiência infantil. Além disso, a Semana dialoga com marcos legais que asseguram esse direito, como a Convenção sobre os Direitos da Criança, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Marco Legal da Primeira Infância (Brasil, 2016), reforçando legalmente o direito ao brincar.

Diante disso, a relevância acadêmica deste tema reside na contribuição para o campo da formação de professores, ao possibilitar reflexões sobre a Semana Mundial do Brincar como um espaço de formação docente, no qual as experiências com o brincar favorecem a construção de saberes e da articulação entre teoria e prática. A escolha pelo tema decorre de uma inquietude: o desejo de compreender a SMB como experiência formativa.

A partir dessa observação, surge a necessidade de entender: de que maneira a participação na Semana Mundial do Brincar contribui para as vivências e aprendizagens das estudantes do curso de Pedagogia da UEMASUL no processo de formação docente?

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar de que maneira a participação na Semana Mundial do Brincar contribui para as vivências e aprendizagens das estudantes do curso de Pedagogia da UEMASUL no processo de formação docente. Seguindo o objetivo geral, os objetivos específicos buscaram: a) Contextualizar a Semana Mundial do Brincar, por meio de pesquisa bibliográfica, subsidiada por documentos que registrem seu percurso histórico, abordando sua origem e seus fundamentos b) Descrever a Semana Mundial do Brincar como prática formativa no contexto de formação docente do curso de Pedagogia da UEMASUL; e c) Identificar como a participação na Semana Mundial do Brincar contribui para o fortalecimento da integração entre teoria e prática na formação docente.

Para compreender os processos formativos vivenciados pelas estudantes de Pedagogia e pela pesquisadora durante a participação na Semana Mundial do Brincar, esta pesquisa fundamenta-se em autores que compreendem a formação docente a partir da articulação entre teoria e prática. Paulo Freire (1996) argumenta que a prática educativa sem reflexão se reduz ao ativismo, ou seja, a uma ação desprovida de sentido crítico.

Maurice Tardif (2014) aprofundou essa discussão ao mostrar que os saberes que realmente sustentam a prática docente não vêm apenas das disciplinas cursadas na universidade. Eles se constroem no contato direto com situações reais de ensino, como saberes experienciais.

Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima (2018) reforçam essa ideia ao mostrar que os espaços formativos da docência vão além da sala de aula universitária e do estágio supervisionado formal, incluindo outros ambientes em que o estudante planeja, age e reflete. A SMB é exatamente um desses espaços e é por isso que investigar o que ela produz na formação inicial tem relevância tanto acadêmico-científica.

Para atingir os objetivos propostos e responder ao problema de pesquisa, esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, descritivo e de campo. A abordagem qualitativa justifica-se por buscar compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às experiências vivenciadas, considerando que conforme Lakatos e Marconi (2003), esse tipo de investigação não se preocupa prioritariamente com a representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão de determinado grupo social.

A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2008, p. 44), “[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, sendo utilizada para fundamentar as discussões sobre infância, brincar, Semana Mundial do Brincar e formação docente.

Os dados foram coletados por meio de 45 questionários respondidos por estudantes do curso de Pedagogia da UEMASUL pertencentes a dois grupos: os que já participaram de ao menos uma edição anterior da SMB e os que participaram pela primeira vez na edição de 2026, ocorrida entre os dias 25 de maio e 03 de junho de 2026. A análise segue os procedimentos da análise de conteúdo (Bardin, 2011), organizada em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

O trabalho está organizado nas seções principais, além da introdução, de modo a atender aos objetivos desta pesquisa. O primeiro capítulo discute as concepções históricas e sociais de criança e infância, destacando a criança como sujeito de direitos. O segundo capítulo aborda o brincar e a cultura lúdica, compreendendo o brincar como linguagem da infância, prática cultural e direito assegurado nos documentos oficiais, articulado à dimensão da formação de

professores. O terceiro capítulo apresenta os caminhos metodológicos da pesquisa, além do contexto geral da SMB. O quarto capítulo analisa a SMB no contexto da UEMASUL/Campus Imperatriz, as vivências e aprendizagens dos estudantes de Pedagogia a partir dos dados produzidos por meio dos questionários e das entrevistas. Por fim, as considerações finais retomam o problema de pesquisa, os objetivos e os principais achados do estudo.

2 CRIANÇA E INFÂNCIA: CONSTRUÇÕES SOCIAIS

Antes de discutir o brincar, é preciso responder a uma pergunta que parece simples, mas não é: quem é a criança com quem o pedagogo vai trabalhar? Este capítulo defende que compreender a criança como sujeito histórico, social e de direitos é condição indispensável para que o brincar seja tratado como experiência fundamental na vida da criança.

Alinhado aos pressupostos da Sociologia da Infância (Sarmiento, 2005; Corsaro, 2011) a criança não pode ser compreendida somente como um ser em desenvolvimento, nem como uma etapa incompleta rumo à vida adulta. Ela é um sujeito que passa por condições reais de existência, capaz de agir e produzir sentidos sobre o mundo em que está inserido. Compreender essa concepção não é algo distante da prática. Ela define o modo como o futuro docente observa a criança e interpreta aquilo que acontece nas relações educativas.

Uma formação docente que não compreende a criança como sujeito tende a reduzir, por exemplo, a Educação Infantil a cuidado e controle ou até mesmo a antecipação escolar. A história, entretanto, mostra que essa concepção demorou a se consolidar. Por séculos, a criança foi (e segue sendo) invisibilizada e compreendida a partir das expectativas dos adultos. (Ariès, 1981)

O percurso que vai da ausência de uma consciência social da infância ao reconhecimento da criança como sujeito de direitos é longo e marcado por disputas. É esse percurso que este capítulo reconstrói a partir de dois movimentos articulados: as concepções históricas de criança e a criança e infância de direitos.

2.1 Concepções históricas de criança

A forma como cada sociedade compreende a criança revela, de modo direto, como essa sociedade se organiza e quais valores orientam suas práticas. A imagem construída sobre a infância determina os espaços que as crianças ocupam, os direitos que lhes são reconhecidos e as formas de educação que lhes são destinadas. Estudar historicamente a criança não significa apenas olhar para o passado, mas compreender que as concepções atuais de infância resultam de complexos processos sociais, culturais, religiosos, econômicos e políticos.

Para compreender essa evolução histórica, destaca-se, primeiramente, o trabalho do historiador francês Philippe Ariès (1981), que investigou essa questão de forma sistemática e tornou-se a principal referência nos estudos históricos da infância. Em sua obra “História social da criança e da família”, publicado originalmente em 1960, o autor examinou pinturas, vestimentas, documentos familiares e registros escolares para demonstrar que a sociedade medieval desconhecia aquilo que ele denominou “sentimento de infância”.

Na sociedade medieval europeia, de acordo com o autor, predominava uma concepção de criança marcada pela ausência de uma clara distinção entre o universo infantil e o universo adulto. A criança era percebida, sobretudo, por sua diferença física em relação ao adulto, e não por características próprias de desenvolvimento, ou modos de viver. Essa ideia é consolidada quando o autor afirma que “[...] a criança era, portanto, diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais” (Ariès, 1981, p. 14).

Essa concepção indica que a criança era frequentemente compreendida como um adulto em miniatura e que assim adquiria certa autonomia em relação aos cuidados maternos, passava a participar mais diretamente da vida dos adultos, compartilhando desde o espaço, vestimenta e ao modo de viver e socializar.

Ariès (1981) também afirma que a criança ao adquirir certa autonomia física, passava a conviver diretamente com os adultos. Isso não significa afirmar que não existia afeto pelas crianças, mas que ainda não havia uma consciência social organizada da criança como sujeito de necessidades próprias.

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia - o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes (Ariès, 1981, p. 156).

Com as transformações sociais, econômicas e culturais da modernidade, especialmente entre os séculos XVIII e XIX, a infância passou a ganhar maior visibilidade, período no qual a criança deixou de ser compreendida apenas como responsabilidade privada da família e passou a ser objeto de preocupação de diferentes campos, como a medicina, a pedagogia, a psicologia, a política e a

assistência social. Segundo Dourado (2009, p. 3), “[...] a representação da infância vai ganhando complexidade e diversidade no decorrer da história”. Essa mudança está relacionada ao desenvolvimento da sociedade moderna e ao avanço dos discursos científicos.

Dourado (2009, p. 3) afirma que “[...] na Europa, ainda no século XIX, a criança deixa de ser um assunto exclusivamente privado e passa a ser preocupação dos debates públicos dos mais diferentes tipos”. A criança passa a ser vista como alguém que deveria ser considerada e preparada para o futuro. A partir disso, constrói-se um aparato pedagógico de controle voltado à infância, muitas vezes justificado pela proteção da criança e marcado por práticas de controle e disciplinamento. Ou seja, a valorização da infância na modernidade não significou apenas cuidado e proteção, mas também maior intervenção dos adultos, das instituições e do Estado sobre a vida das crianças.

Com isso, a escola assumiu papel central. Se anteriormente a criança era inserida mais diretamente no mundo adulto, a modernidade passou a produzir espaços específicos para sua educação e socialização. A criança passou a ser compreendida como alguém em formação, que deveria ser orientada e disciplinada. Nesse sentido, a instituição escolar se consolidou como um dos principais espaços de construção da infância moderna, ao mesmo tempo em que contribuiu para separar progressivamente o tempo da criança do tempo do adulto.

Porém, historicamente esse processo não ocorreu de maneira igual para todas as crianças. Segundo Dourado (2009, p. 11), “Para compreender como se construiu historicamente a representação da criança no Brasil, precisamos nos deparar com categorias diversas de ‘infância’”. Isso significa que a experiência de ser criança no Brasil foi atravessada por diferenças tanto sociais quanto culturais.

Com a colonização, muitas crianças passaram a ser submetidas à exploração, à escravização e ao trabalho precoce. Dourado (2009) aponta que crianças indígenas, por exemplo, foram escravizadas e que crianças pobres também eram recrutadas para embarcações portuguesas, assumindo funções arriscadas e pesadas. A autora destaca que essas crianças “[...] cumpriam um papel importante na empreitada colonial” (p.12). Essa realidade revela que, no Brasil, para determinados grupos sociais, a criança não era compreendida como sujeito a ser protegido, mas como força de trabalho útil ao projeto colonial.

Entre o final do século XIX e o início do século XX, com o crescimento dos centros urbanos e o avanço da industrialização, a exploração da mão de obra infantil continuou presente. Dourado (2009) aponta que, em 1890, aproximadamente 15% da mão de obra absorvida pelos estabelecimentos industriais da cidade de São Paulo era formada por crianças e adolescentes. A infância, nesse sentido, não pode ser tratada como experiência universal. Ela foi vivida de maneira desigual.

Entender a criança como sujeito de direitos significa romper com lógicas do passado. Sob essa nova perspectiva, a infância ganha valor próprio no presente. Essa nova forma de compreender a criança se fortalece no campo jurídico e social, especialmente a partir da Convenção sobre os Direitos da Criança adotada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 1989, e do Estatuto da Criança e do Adolescente, instituído no Brasil pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Esses documentos contribuem para consolidar a criança como sujeito de direitos, superando concepções que a tratavam apenas como objeto de tutela ou preparação para a vida adulta. A criança passa a ser reconhecida como pessoa em desenvolvimento, com direito à proteção, à participação, à educação, à convivência familiar e comunitária, ao brincar e à dignidade (ONU, 1989).

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) representa um marco importante nesse processo de reconhecimento. A partir desse marco, problemas como o trabalho infantil e a violência contra as crianças passaram a ser discutidos publicamente (Brasil, 1998). Dourado (2009) destaca que a nova lei facilitou as denúncias de exploração e mudou a visão sobre a infância: a criança deixou de ser vista sob a ótica de alguém que só precisava de assistência ou de punição, tornando-se um sujeito com direitos. A partir daí, a responsabilidade de proteger a infância passou a ser dividida entre a família, a sociedade e o Estado.

Essa concepção contemporânea também se articula com os estudos da Sociologia da Infância, que tiram a criança da condição de sujeito passivo para a condição de ator social. Pechtelidis (2021, p. 53), por exemplo, afirma que “[...] a crença de que as crianças podem ser produtoras autônomas de significado, desafia as ideias tradicionais sobre o desenvolvimento infantil que a apresentam como passiva, fraca e dependente, imatura”. Ou seja, a criança passa a ser compreendida como alguém que interpreta o mundo e que produz sentidos, participando das relações sociais e nos contextos em que vive.

Essa perspectiva contribui para romper com as ideias que apresentam a criança como ser incapaz de agir e pensar por si mesma. Ao contrário, reconhece-se que as crianças constroem compreensões sobre a realidade, discutem problemas vividos na família, na comunidade e na escola, e participam da produção da vida social.

Entretanto, reconhecer a criança como ativa e capaz não significa transferir para ela responsabilidades que pertencem aos adultos, às instituições e ao Estado. Pechtelidis (2021) alerta que a criança deve ser compreendida como sujeito de direitos e participante da sociedade, mas também como alguém que necessita de cuidado, de proteção e de condições ideais para seu desenvolvimento integral.

Assim, as concepções históricas de criança revelam uma trajetória marcada por mudanças e permanências. A criança, que já foi compreendida como adulto em miniatura, como ser frágil e inocente, como indivíduo a ser disciplinado, como força de trabalho, como aluno a ser moldado, passa a ser reconhecida, mais recentemente, como sujeito social, histórico e de direitos.

2.2 A criança e a infância de direitos

O reconhecimento da criança como sujeito histórico e social ganha força jurídica no século XX, especialmente com a ampliação dos debates internacionais sobre direitos humanos (ONU, 1989). A criança passa a ter direitos conquistados nesse percurso.

O ECA em seu artigo 4º é especialmente importante por explicitar a prioridade absoluta dos direitos da criança e do adolescente:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1990, art. 4º).

Thomas (2021, p. 293) afirma que “[...] a infância é um conceito que, à primeira vista, pode parecer simples e direto, mas numa análise mais fina revela-se complexo”. Essa complexidade ocorre porque a infância não se limita à idade ou ao crescimento físico, mas envolve as regras e formas pelas quais a sociedade organiza esse período da vida. O autor também destaca que, no passado, a infância era explicada apenas

por critérios biológicos e pela diferença em relação aos adultos. No entanto, ele pontua que essa perspectiva antiga é limitada, pois define a criança somente por aquilo que lhe falta para ser um adulto.

É nesse ponto que a contribuição de Rousseau se torna importante para a discussão. Ao criticar a educação de seu tempo, Rousseau¹ questiona o olhar que procurava no sujeito infantil apenas o adulto que ele viria a ser. Rousseau (*apud* Campos; Ramos, 2018) defendia que a infância precisava ser compreendida por ela mesma, e não a partir das referências da categoria dos adultos. Essa crítica aparece quando o autor afirma:

Não se conhece a infância; no caminho das falsas idéias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem (Rousseau, 2004, *apud* Campos; Ramos, 2018, p. 243).

Essa citação evidencia que, para o autor, a criança não deveria ser compreendida apenas como um adulto em preparação, mas como alguém que possui uma condição própria. Sua crítica contribui para tirar da infância a ideia de incompletude e reforçar a necessidade de respeitar os tempos, assim como as necessidades e as formas próprias de aprender e viver das crianças.

Essa perspectiva também aparece quando Rousseau afirma:

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. [...] A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhes são próprias; nada é menos sensato do que querer substituir essas maneiras pelas nossas [...] (Rousseau, 2004, *apud* Campos; Ramos, 2018, p. 246).

Essa afirmação contribui para o reconhecimento de que a infância possui uma lógica própria, mostrando que a criança tem maneiras particulares de perceber o ambiente ao seu redor. Ao apontar que a infância tem valor por si mesma, essa perspectiva ajuda a romper com a visão de que os mais novos são apenas adultos em miniatura, ainda que a proposta original do autor priorizasse o desenvolvimento longe das influências sociais.

¹ É importante ressaltar que, embora Jean-Jacques Rousseau estabeleça essa crítica à educação das crianças de sua época, sua perspectiva naturalista de educação visava o afastamento da criança do meio social e sua inserção no ambiente privado, por compreender que a natureza humana não deveria ser "corrompida" pela sociedade.

A contribuição de Sônia Kramer (2007) fortalece esse debate ao reafirmar a infância como categoria histórica e social, mas também chama atenção para as desigualdades que atravessam as experiências das crianças principalmente no Brasil. Ao discutir a singularidade da infância, Kramer sintetiza uma concepção fundamental para esta pesquisa:

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas (Kramer, 2007, p. 15).

A partir das transformações nos Estudos Sociais da Infância, especialmente desde as décadas de 1970 e 1980, houve um fortalecimento da compreensão da infância como construção social. Conforme Nigel Patrick Thomas (2021, p. 293), a infância é "um conceito que, à primeira vista, pode parecer simples e direto, mas numa análise mais fina revela-se complexo". Essa complexidade, segundo o autor, ocorre porque a infância não se limita à idade ou ao crescimento físico, mas envolve as regras e formas pelas quais a sociedade organiza esse período da vida.

Thomas (2021) também destaca que, no passado, a infância era explicada apenas por fatores biológicos e pela diferença em relação aos adultos. No entanto, ele pontua que essa perspectiva antiga é limitada, pois define a criança somente por aquilo que lhe falta para ser um adulto. Ao romper com essa visão, compreende-se que a infância é construída nas práticas cotidianas e nas formas de convivência entre adultos e crianças, abrindo espaço para o reconhecimento da criança como sujeito histórico e de direitos.

Sarmiento (2005) também contribui para esse debate ao defender a infância como categoria social geracional. Isso significa que as crianças compartilham uma posição específica na estrutura social, mas não vivem essa posição de maneira uniforme. A citação a seguir ajuda a sustentar esse pensamento:

A infância é uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social. Considerada como categoria, a infância distingue-se de outras categorias geracionais pelo facto de as crianças não se constituírem, tendencialmente, como grupo social unificado, mas como conjunto heterogêneo de actores sociais que partilham o mesmo estatuto etário mas não necessariamente as

mesmas condições de vida, as mesmas referências culturais ou a mesma inserção na estrutura social (Sarmiento, 2005, p. 365).

A infância como construção social implica reconhecer as crianças como participantes da vida coletiva. Elas não são apenas destinatárias das práticas escolares ou das decisões familiares, são sujeitos que interpretam essas práticas e respondem a elas.

Nesse sentido, Corsaro (2011) também contribui com conceito de reprodução interpretativa. Para o autor, as crianças não apenas internalizam a cultura adulta de forma passiva, mas se apropriam dos elementos culturais disponíveis, dos quais interpretam, transformam e produzem culturas de pares. De acordo com o autor, “[...] o que é fundamental para essa visão de socialização é o reconhecimento da importância da atividade coletiva e conjunta – como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si” (Corsaro, 2011, p. 31).

Essa compreensão contribui diretamente para pensar a criança como sujeito ativo nas relações sociais e que a infância não deve ser compreendida apenas como preparação para o futuro, pois as crianças participam da cultura no presente, produzindo formas próprias de interação social.

Sendo assim, reconhecer a infância como construção social não significa apenas admitir que ela varia historicamente. Significa reconhecer que as crianças participam da vida social e que produzem cultura. As crianças também interpretam o mundo e devem ser consideradas nas decisões que as envolvem.

3 O BRINCAR, A CULTURA LÚDICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O capítulo anterior demonstrou que a criança é um sujeito histórico e de direitos, e alguém que age e produz cultura. Essa concepção traz imediatamente a discussão para o brincar. Se a criança participa ativamente da vida social, é preciso perguntar por meio de quais linguagens ela interpreta o mundo e constrói cultura.

Este capítulo defende que o brincar deve ser compreendido como linguagem da criança, como prática cultural, como direito legalmente reconhecido e eixo estruturante da educação. Essa ideia é fundamental para a pesquisa, porque a Semana Mundial do Brincar, objeto deste trabalho, só ganha relevância formativa quando é analisada a partir dessa concepção ampliada de brincar.

O capítulo discute, inicialmente, o conceito de brincar e cultura lúdica e, em seguida, examina como os documentos oficiais da educação brasileira reconhecem o brincar como direito da criança, linguagem da infância e eixo estruturante das práticas pedagógicas.

3.1 O conceito de brincar e a cultura lúdica

O brincar pode ser compreendido como uma das principais linguagens da infância. Conforme Ferreira (2021, p. 77), o brincar é essencial para "repensar as crianças como membros ativos da sociedade e produtoras de culturas de pares". Ao brincar, abre-se um espaço para que ela revele seus medos e compreensões sobre o mundo e é brincando que a criança aprende sobre si, sobre o outro e sobre o meio de um modo próprio, profundamente ligado à sua maneira de ser criança.

Essa perspectiva ganha sustentação teórica nos estudos de Tizuko Morchida Kishimoto (2017), pesquisadora referência na área do brincar, dos jogos e dos brinquedos, destaca-o como o momento em que a criança se afasta da realidade e entra no mundo imaginário. Para compreender essa abordagem, torna-se importante diferenciar o brincar da ludicidade. Sob a ótica da autora, o brincar se caracteriza pelas ações práticas realizadas pela criança em suas brincadeiras, jogos de faz de conta e interações cotidianas. A ludicidade, por sua vez, diz respeito à qualidade da experiência vivida, envolvendo a imaginação e a possibilidade de atribuir sentido ao que se faz nas relações que a criança estabelece com o mundo.

Kishimoto (2017) também contribui para essa discussão ao compreender o brincar como uma experiência ligada à imaginação, à ação infantil e à cultura. Para a autora, o brincar na Educação Infantil, por exemplo, deve ser reconhecido como direito de todas as crianças, exigindo que os adultos criem condições para tornar essa experiência possível.

Conforme Gilles Brougère (1998), o aprendizado da brincadeira ocorre diretamente por meio das relações sociais em que a criança está envolvida. Ao participarem desses momentos, elas passam a observar, imitar e transformar o que veem ao redor, negociando regras e recriando práticas que recebem tanto de adultos quanto de outras crianças. Desse modo, o autor defende que o ato de brincar funciona de modo dinâmico por onde a cultura circula e se renova constantemente. Esse processo ganha mais clareza quando o pesquisador explica que:

A cultura lúdica é antes de tudo um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível [...] A cultura lúdica não está isolada da cultura geral: ela é influenciada pelo ambiente material, pelas condições sociais, pelos brinquedos disponíveis, pelas narrativas que circulam em cada contexto (Brougère, 1998, p. 27).

A partir dessa compreensão, é possível entender que a criança não brinca em um vazio social. Ela brinca com aquilo que está disponível em sua cultura, mas também os transforma em novas experiências que carregam marcas do espaço em que essa criança está inserida e das relações entre pares. Essa articulação entre o contexto cultural e a ação das crianças encontra um elo fundamental nas reflexões de Manuel Jacinto Sarmiento (2004), referência nos estudos da sociologia da infância. que ao analisar as culturas da infância, demonstra que as crianças utilizam elementos do mundo adulto e os ressignificam por meio do jogo e do imaginário.

Corsaro (2011) reafirma essa discussão ao mostrar que nas brincadeiras as crianças não apenas imitam o mundo adulto, mas se apropriam de elementos dando sentidos e produzindo formas próprias de convivência com outras crianças. É nesse contexto que o autor utiliza o conceito de culturas de pares, compreendidas como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (Corsaro, 2011, p. 128).

É através do brincar que se materializa o que o autor define como reprodução interpretativa, processo pelo qual se observa a criança como sujeito ativo na produção

de cultura. É nas interações com outras crianças que se compartilha significados. A brincadeira sai da expressão individual e surge como prática coletiva, construída nas relações, processo pelo qual a criança aprende a conviver e a imaginar com o outro, participando de uma cultura comum.

Almeida (2017) relaciona o brincar aos tempos e espaços escolares. O autor defende a ideia de que a brincadeira ultrapassa a barreira da brincadeira não só como necessidade da infância, mas como um direito fundamental. Ao reconhecer o brincar como linguagem da infância, a escola precisa criar condições para que a criança brinque e produza sentidos no brincar. Isso não significa ausência de intencionalidade pedagógica, mas uma intencionalidade que respeita a criança como o sujeito brincante que ela é.

Portanto, entender que o brincar e a cultura lúdica constituem dimensões fundamentais para compreender a infância é essencial para entender que a criança brinca porque precisa experimentar o mundo, mas que, ao brincar, participa da cultura e interpreta a realidade criando modos de existir. Reconhecer o brincar como linguagem é reconhecer a criança como sujeito capaz.

3.2 O brincar como direito nos documentos oficiais

Após compreender a criança como sujeito histórico, social e de direitos, torna-se necessário aprofundar uma dimensão essencial dessa condição: o direito ao brincar. Se a infância deve ser reconhecida como tempo de vida e de produção cultural, o brincar passa a ser compreendido sob esse mesmo olhar. Entende-se, a partir disso, que o ato lúdico se constitui como um dos caminhos fundamentais pelos quais a criança vivencia sua infância, tecendo suas primeiras relações com os outros e ensaiando formas de expressar suas experiências e linguagens.

A discussão realizada no capítulo anterior sobre os direitos da criança permite compreender que o brincar também faz parte desse processo de reconhecimento histórico, como aponta Dourado (2009) ao afirmar que os direitos da infância no Brasil estão ligados a um percurso marcado por mudanças significativas. Desse modo, quando os documentos oficiais reconhecem o brincar como direito, eles também reafirmam a necessidade de proteger a infância em suas dimensões.

No âmbito internacional, a Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Organização das Nações Unidas em 1989, representa um marco importante para

o reconhecimento do brincar como direito. O artigo 31 reconhece o direito da criança ao descanso, ao lazer, ao brincar, às atividades recreativas, à vida cultural e às artes (ONU, 1989). Esse reconhecimento é importante e significativo porque situa o brincar ao lado de outros direitos fundamentais. Destaque-se que o Brasil está entre os signatários dessa Convenção sobre os Direitos das Crianças, o que traz para o cenário nacional a responsabilidade de pautar essas garantias nas políticas públicas.

Essa compreensão foi aprofundada pelo Comitê dos Direitos da Criança da ONU no Comentário Geral nº 17, publicado em 2013. O documento reforça que o brincar não deve ser compreendido como luxo ou recompensa, mas como uma condição necessária para o bem-estar da criança na vida social e cultural e garantir o direito ao brincar exige criar condições reais para sua efetivação.

Já em âmbito nacional, a Constituição Federal de 1988 representa um marco importante nesse processo. O artigo 227 estabelece que estabelece que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade “o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (Brasil, 1988). (Brasil, 1988). Embora o texto constitucional não utilize diretamente a palavra brincar nesse artigo, ao reconhecer o direito ao lazer, à cultura, à liberdade e à dignidade, abre caminhos para a compreensão do brincar como uma experiência indispensável à vida da criança.

No Estatuto da Criança e do Adolescente, essa importância aparece ainda mais explícita no artigo 16, que reconhece o brincar como parte dos direitos fundamentais: “[...] brincar, praticar esportes e divertir-se” (Brasil, 1990, art. 16, IV). Essa formulação é significativa porque mostra que a criança precisa de experiências que lhe permitam viver plenamente a infância.

Arroyo (2014) afirma que o ECA, além de uma reafirmação de direitos das crianças e adolescentes à diversidade dos direitos (saúde, educação, moradia, lazer etc), sua novidade está no reconhecimento dos tempos humanos de direito, isto é, “[...] reconhecer o direito a ser criança e a ser adolescente. O direito aos tempos da vida. Dois aspectos inseparáveis: o direito aos tempos da vida somente será reconhecido na medida em que o situarmos na trajetória da construção dos direitos” (p. 69).

Esse reconhecimento legal indica uma mudança na forma como adultos, instituições e escolas se relacionam com as crianças. Garantir o direito ao brincar

surge como necessidade de organizar condições para que essa experiência aconteça de modo significativo. Isso envolve pensar nos espaços, nos materiais, nas relações, nas interações, na liberdade de escolha e na escuta das crianças. Esse direito não se realiza apenas no discurso, mas nas práticas que possibilitam à criança viver plenamente sua infância.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs também contribuem para essa compreensão ao definirem a criança como “[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações e práticas cotidianas, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade” (Brasil, 2009). Ainda que esse documento esteja voltado à Educação Infantil, sua concepção amplia a compreensão do brincar como experiência.

As DCNEIs também estabelecem que as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira (Brasil, 2009). Essa orientação é fundamental porque retira o brincar do lugar de atividade complementar e o coloca no centro da organização pedagógica. Ou seja, o brincar surge como eixo estruturante das experiências educativas oferecidas às crianças.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC reafirma essa perspectiva ao apresentar o brincar como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, ao lado de conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se. No documento, o brincar vai envolver diferentes tempos, espaços, parceiros, objetos e possibilidades de criação, ampliando experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (Brasil, 2018).

Nesse sentido, o direito ao brincar exige uma postura pedagógica comprometida com a infância. É necessário entender que a brincadeira não é ausência de aprendizagem, mas uma forma própria de a criança conhecer o mundo e participar dele. Garantir o brincar como direito envolve respeitar a participação e o protagonismo infantil.

3.3 A formação do professor brincante

A formação de professores se constitui em um processo contínuo. Formar-se professor envolve a construção de saberes, de identidades e do modo de compreender a realidade educativa. A docência se realiza através das relações tanto sociais quanto educacionais.

Para Pimenta e Lima (2018), a prática educativa deve ser compreendida em sua complexidade, articulando os conhecimentos teóricos às situações vividas nos espaços escolares. Como afirmam as autoras, essa separação entre teoria e prática “[...] resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática)” (Pimenta; Lima, 2018, p. 41). Dessa maneira, a formação inicial não pode reduzir a prática a uma aplicação técnica da teoria, nem considerar a teoria como algo distante da realidade. Ao contrário, teoria e prática precisam se constituir como dimensões articuladas da formação, permitindo ao futuro professor compreender os desafios da profissão e construir alternativas pedagógicas diante das demandas encontradas no cotidiano educativo.

Nesse sentido, pensar a formação inicial, especificamente em Pedagogia, é pensar em uma dimensão ainda mais específica. O professor pedagogo atua com diferentes sujeitos, em diferentes faixas etárias. Dentre eles, e principalmente, estão as crianças, sujeitos que aprendem e participam do mundo por meio de múltiplas linguagens. A criança não se relaciona com o conhecimento apenas pela escuta ou pela realização de atividades dirigidas pelo adulto, mas também pelo corpo, pelo movimento, pela imaginação, pela interação, pela curiosidade e pela brincadeira (Brasil, 2018).

Essa compreensão da infância exige, segundo Faria (2011), uma formação profissional que não reduza a docência à transmissão de conteúdos, mas que reconheça a arte e o lúdico como fundamentos essenciais. A autora defende que:

[...] se as crianças são inventivas, também se faz necessária uma formação profissional sofisticada, inventiva, de outro tipo que permitirá que as professoras, com a filosofia, a história e as ciências (psicologia, sociologia, antropologia, demografia etc.) e a ARTE como fundamentos desta formação, “soltem sua dimensão brincalhona” e construam esta nova profissão [...] (Faria, 2011, p. 15).

É nesse contexto que a ludicidade surge como dimensão fundamental da formação docente. A formação de um professor lúdico não se refere apenas à capacidade de utilizar jogos ou dinâmicas em sala de aula, mas também à construção de uma postura pedagógica capaz de reconhecer o brincar como linguagem da infância. O professor lúdico compreende que a brincadeira tem valor educativo.

Essa compreensão, no entanto, demanda uma ruptura com modelos tradicionais de docência. Faria (2011) nos ajuda a entender essa necessária

transformação ao afirmar que a pedagogia da infância precisa "[...] superar aquela educação reprodutora que didatiza o lúdico, patologiza a infância e reduz a educação ao ensino" (Faria, 2011, p.14). Isso implica que o futuro professor precisa aprender a valorizar as experiências reais da criança, afastando-se da pressa em "escolarizar" o brincar.

Porém, historicamente a escola nem sempre acolheu o corpo e o brincar como dimensões importantes da educação. O espaço escolar foi organizado a partir da disciplina e da valorização de práticas mais controladas pelo adulto. Nesse modelo, a criança era frequentemente convidada a permanecer quieta, obediente e ajustada às regras, enquanto o brincar aparecia apenas como intervalo ou recompensa.

Por esse motivo, falar de professor lúdico e brincante é também defender uma mudança de olhar sobre a infância e sobre a própria identidade docente. Faria (2011) destaca que o trabalho com as crianças exige que o profissional não se veja como um transmissor tradicional de conteúdo. De acordo com a autora:

Tal qual uma cenógrafa, a professora (des)organiza o espaço e o tempo do capital frequentemente reproduzidos nas instituições educativas desde a primeiríssima infância. Sem a aula e sem o conteúdo escolar, a docência nas creches e pré-escolas organiza outra forma, outra pedagogia (diferente do ensino fundamental), adequada aos conteúdos das práticas culturais e dos saberes oriundos dos movimentos sociais engajados na transformação social, atenta às experiências infantis, às especificidades etárias encontradas no coletivo (Faria, 2011, p. 14).

Essa nova identidade profissional, a de ser "professora de criança" e não de disciplinas, exige que o lúdico, o artístico e o imaginário sejam o coração do planejamento educativo, e não apenas atividades secundárias.

Por isso, Peroza e Camargo (2022), ao discutirem o lugar do brincar no curso de Pedagogia, chamam atenção para a necessidade de superar dicotomias ainda presentes na formação inicial, como a separação entre o que é teórico e o prático. Para as autoras, as experiências formativas que envolvem ludicidade favorecem a construção de uma docência mais sensível às crianças e às infâncias. Nesse sentido, afirmam que:

[...] entendemos que o caráter lúdico na formação inicial docente se circunscreve, historicamente, na busca de uma identidade para o curso de Pedagogia, ao passo que as exigências sociais requerem cada vez mais dos profissionais da educação, saberes e conhecimentos específicos em suas práticas. Ao largo destas demandas, os cursos titubeiam entre as necessidades da formação e a defesa de determinadas áreas de

conhecimento ou disciplinas que se sobrepõem e contrapõem, permeadas por processos institucionais, mas também subjetivos (Peroza; Camargo, 2022, p.330).

É nesse ponto que a ludicidade se apresenta como dimensão fundamental da formação docente. Isso mostra que a ludicidade não é um assunto menor ou de segunda importância, mas algo que está no centro da formação do pedagogo, no qual ser um professor lúdico é, principalmente, construir uma postura que enxerga o brincar como uma linguagem legítima da infância.

Essa postura também exige que o professor saiba equilibrar a intencionalidade pedagógica e a liberdade da criança. O brincar não deve ser abandonado à própria sorte, mas também não deve ser controlado demais, a ponto de virar uma tarefa disfarçada de brincadeira. Fortuna (2001) mostra que o brincar na escola precisa de um adulto presente, mas que não tome o lugar da criança.

A formação lúdica do educador requer que o adulto também se reconheça como sujeito capaz de brincar. Fortuna (2001, p. 70) afirma que "fazer viver o brincar, quando nos tornamos 'gente grande', é uma forma de perpetuá-lo". Essa reflexão é necessária para compreender que o professor brincante não é aquele que infantiliza sua prática, mas sim o profissional que mantém viva a sua própria capacidade de imaginar, permitindo-se participar ativamente com as crianças em experiências com significados.

Nesse sentido, Faria (2011, p. 16) amplia a discussão ao defender que a prática pedagógica deve promover "[...] o brincar pelo brincar, sem separar o pensar do fazer e ao mesmo tempo proporcionando às crianças o convívio com as diferenças, favorecedor da descoberta da origem das desigualdades". Ou seja, o brincar deve ser reconhecido em sua própria essência, respeitando seu caráter livre, significativo e próprio da infância.

O professor brincante não nasce apenas do estudo sobre o brincar, embora esse estudo seja fundamental. Ele se constitui também pelas experiências que vive em sua formação. Muitas vezes, é observando as brincadeiras que se revela aquilo que a criança ainda não consegue dizer diretamente. É nesse aspecto que se entende que há momentos em que sua melhor intervenção é permitir que a criança seja criança.

Formar professores lúdicos e brincantes prevê profissionais capazes de reconhecer a infância e o brincar como uma experiência fundamental para o

desenvolvimento e formação humana; que compreendam que a criança precisa do brincar para constituir seus saberes e que vejam. Por isso, o professor brincante é importante: porque ele ajuda a garantir que a escola não silencie a infância, mas a acolha e a valorize em sua forma mais viva de existir.

Faria (2011) também reforça essa necessidade ao destacar que a formação docente, com as diretrizes mais recentes, deve preparar os estudantes para as três docências (creche, pré-escola e séries iniciais) e que

cabe então, visando a uma pedagogia da infância, uma formação docente sem antagonizar a cultura lúdica e as culturas da escrita capazes de fornecer instrumental para as docentes reverem suas 'invisíveis' práticas de exclusão no interior das camadas populares, rever as formas de opressão a que ambas, adultas e crianças, são submetidas e rever as formas de autoritarismo tanto entre elas docentes (Faria, 2011, p. 16).

Assim, a formação docente deve possibilitar a compreensão da cultura lúdica como elemento constitutivo da infância, superando concepções que a colocam em oposição aos processos de aprendizagem.

A formação no curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Letras, expressa em seu Projeto Pedagógico de 2023, dispensa atenção ao brincar ao considerar em sua matriz curricular disciplinas que abordam a infância, a Educação Infantil, as culturas infantis, a literatura infantojuvenil, as metodologias de ensino e os estágios supervisionados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais.

Diante do referencial teórico discutido, procedeu-se à análise do PPC da UEMASUL (2023) com o objetivo de verificar como as concepções sobre o brincar se organizam na estrutura curricular. Para tanto, realizou-se um levantamento sistemático dos descritores 'brinc', 'brinq', 'ludic', 'lúdico', 'criança' e 'infância' no documento. O Quadro 3 sintetiza a frequência e os contextos de aparecimento desses termos no PPC de 2023:

Quadro 3 - Distribuição dos descritores "brinc", "brinq", "ludic/lúdico", "criança" e "infância" no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (UEMASUL, 2023).

Descritor	Total de ocorrências	Principais contextos de aparecimento	Análise
-----------	----------------------	--------------------------------------	---------

"Brinc"	12 ocorrências	- Pág. 55: "não entendem brincadeiras" (contexto do Transtorno do Espectro Autista); - Pág. 80: "Semana do brincar" (ementa de Sociologia da Infância); - Pág. 87: "brincar, brincadeiras e jogos" (ementa de Educação Infantil); - Pág. 93: "Brincar e cartografar" (bibliografia de Geografia); - Pág. 95: "Ler e Brincar" (bibliografia de Literatura); - Pág. 117: "construção de brinquedos" (Práticas Inovadoras); - Págs. 135-136: "a criança brinca", "o brincar torna-se uma atividade importante...".	O radical 'brinc' aparece no contexto do Transtorno do Espectro Autista, no contexto da Brinquedoteca, na ementa de Fundamentos e Metodologias da Educação Infantil e como Semana Mundial do Brincar na ementa de Sociologia da Infância e Culturas Infantis.
"Brinq"	7 ocorrências	- Pág. 8: "Brinquedoteca" (sumário/lista de quadros); - Pág. 117: "construção de brinquedos" (Práticas Inovadoras); - Págs. 135-136: título e descrição da "Brinquedoteca".	Está praticamente restrito ao espaço da Brinquedoteca e à confecção de brinquedos. Não aparece nas metodologias de ensino (Matemática, Português, Ciências).
"Ludic"/ "Lúdico"	5 ocorrências	- Pág. 80: "cultura lúdica" (ementa de Sociologia da Infância); - Pág. 95: "o lúdico encanta as crianças" (bibliografia de Literatura Infantojuvenil); - Pág. 135: "laboratório lúdico-pedagógico" (Brinquedoteca).	Está presente na ementa de Sociologia da Infância e Culturas Infantis e na Brinquedoteca.
"Criança"	27 ocorrências	- Objetivos específicos do curso (p. 63); - Pág. 12 (Psicologia da aprendizagem); - Págs. 19-20 (contextos históricos); - Pág. 64: "O desenvolvimento da criança" (perfil do egresso); - Pág. 80 (ementa de Sociologia da Infância); - Pág. 86 (ementa de Alfabetização e Letramento); - Pág. 87 (ementa de Educação Infantil); - Pág. 86 (ementa de Fundamentos e Metodologias da Língua Portuguesa); - Pág. 95 (ementa de Literatura Infantojuvenil);	Aparece com frequência, concentrada em disciplinas específicas: Psicologia da aprendizagem, Educação Infantil, Sociologia da Infância, Alfabetização e Letramento, Língua Portuguesa, Literatura Infantojuvenil, Estágio Na Educação Infantil, Direitos Humanos e Brinquedoteca.

		- Págs. 96 e 100 (Estágio Supervisionado Na Educação Infantil); - Pág. 101 (Direitos Humanos); - Págs. 109: "cultura de base a todas as crianças, jovens e adultos" (Conteúdos Curriculares); - Págs. 135-136 (Brinquedoteca).)	
"Infância"	23 ocorrências	- Pág. 67: "Sociologia da Infância e Culturas Infantis" (matriz curricular); - Pág. 80: "Infância como categoria estrutural geracional" (ementa); - Pág. 87: "construção de concepções sobre a infância" (Educação Infantil); - Págs. 96 e 100: contextos de estágio na Educação Infantil.	Aparece com maior frequência nas ementas das disciplinas de Sociologia da Infância, Fundamentos e Metodologias da Educação Infantil e Educação e Relações de Gênero, além de ser mencionada na descrição da Brinquedoteca como espaço de formação para professores da infância.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Os dados apresentados no Quadro 3 mostram que os descritores relacionados ao brincar, à criança e à infância estão presentes no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UEMASUL (2023). Observa-se maior frequência desses termos nas disciplinas de Sociologia da Infância, Fundamentos e Metodologias da Educação Infantil e nas diretrizes da Brinquedoteca.

Além da análise dos descritores ao longo do texto do PPC, analisou-se também como as referências bibliográficas do curso abordam o brincar e a infância. O Quadro 4 a seguir categoriza as principais referências citadas no documento, indicando em quais disciplinas elas estão alocadas.

Quadro 4 – Categorização das referências bibliográficas do PPC do Curso de Pedagogia – CCHSL (UEMASUL, 2023)

Categoria	Obra Identificada	Disciplina(s) onde a obra é indicada	Tipo de Bibliografia
Brincar/ Brincadeira	CASTROGIOVANNI, A. C.; COSTELLA, R. Z. (2016). Brincar e cartografar com os diferentes mundos geográficos.	Fundamentos e Metodologias de Geografia	Básica

	HORN, M. G. S. (2017). Brincar e Interagir nos Espaços da Escola Infantil.	Literatura Infantojuvenil	Complementar
Lúdico/ Ludicidade	KRAEMER, M. L. (2021). Histórias infantis e o lúdico encantam as crianças: atividades lúdicas baseadas em clássicos da literatura infantil.	Literatura Infantojuvenil	Básica
Criança	ARIËS, P. (1981). História social da criança e da família.	Sociologia da Infância e Culturas Infantis	Básica
	CORSARO, W. A. (2011). Sociologia da infância.	Sociologia da Infância e Culturas Infantis	Básica
	FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. (Orgs.) (2020). Sociologia da infância no Brasil.	Sociologia da Infância e Culturas Infantis	Básica
	DEL PRIORE, M. (Org.) (2010). História das Crianças no Brasil.	Sociologia da Infância e Culturas Infantis	Complementar
	FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z.; PRADO, P. (Orgs.) (2002). Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com criança.	Sociologia da Infância e Culturas Infantis	Complementar
	PIAGET, J. (1975). Gênese do número na criança.	Psicologia da Aprendizagem	Básica
	BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (Orgs.) (2021). A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas.	Fundamentos e Metodologias da Língua Portuguesa / Alfabetização e Letramento	Complementar
	GOULART, C. M. A.; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. de A. (2018). A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita.	Alfabetização e Letramento	Complementar
Infância	EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (1999). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância.	Fundamentos e Metodologias da Educação Infantil	Complementar
		Fundamentos e Metodologias de Arte	Complementar
	CORSARO, W. A. (2011). Sociologia da infância.	Sociologia da Infância e Culturas Infantis	Básica
			Complementar

	KUHLMANN JR., M. (2010). Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.	Sociologia da Infância e Culturas Infantis	Complementar
	MOLETTA, A. K.; BIERWAGEN, G. S.; TOLEDO, M. E. R. de O. (2018). A educação infantil e a garantia dos direitos fundamentais da infância.	Sociologia da Infância e Culturas Infantis	Complementar
	QVORTRUP, J. (2010). A infância enquanto categoria estrutural. Educação e Pesquisa, v. 36, n. 2, pp. 631-644.	Sociologia da Infância e Culturas Infantis	Básica
	OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.) (2007). Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado. Construindo o Futuro.	Fundamentos e Metodologias da Educação Infantil	Complementar
	VIDAL, D. (Org.) (2006). Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971).	História da Educação Brasileira	Complementar
	XAVIER FILHA, C. (2012). Sexualidade, gênero e diferenças na educação das infâncias.	Educação e Relações de Gênero	Complementar
	EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (1999). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância.	Fundamentos e Metodologias de Arte	Complementar
	OSTETO, L. E.; LEITE, M. I. (2004). Arte, Infância e formação de professores: autoria e transgressão.	Fundamentos e Metodologias de Arte	Complementar

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Ao analisar as referências organizadas nos eixos Brincar/Brincadeira, Lúdico/Ludicidade, Criança e Infância, observa-se que o PPC de 2023 do curso de Pedagogia reúne um número significativo de autores que discutem a criança, a infância. Em relação ao brincar e à ludicidade, as referências aparecem em menor quantidade e estão concentradas em algumas disciplinas.

As reflexões de Arroyo (2013) contribuem para compreender os desafios da organização curricular na formação de professores. Segundo o autor, “Nada fácil de

dar conta do direito à formação plena de um ser humano a partir de um único eixo e menos a partir de domínios de capacidades instrumentais" (Arroyo, 2013, p. 220). Os dados da pesquisa sobre o PPC de 2023 demonstram que as discussões sobre a criança, a infância e o brincar estão presentes em diferentes componentes curriculares. Entretanto, os descritores relacionados ao brincar aparecem com maior frequência em determinadas disciplinas, indicando que essa temática ainda se concentra em componentes específicos da formação.

Almada (2011), ao analisar o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da mesma instituição em 2004, havia constatado que as disciplinas voltadas para a educação infantil se restringiam a apenas três componentes curriculares: Psicologia do Desenvolvimento, Fundamentos e Métodos da Educação Infantil e Estágio Curricular Supervisionado, que "[...] juntas, elas perfazem um total de 255 horas e estão distribuídas do segundo ao sexto período do curso. (Almada, 2011, p. 113).

No PPC de 2023, observa-se uma reconfiguração na presença dos descritores ligados ao brincar. Embora continuem associados a disciplinas específicas, os dados apresentados no Quadro 3 demonstram que esses termos passaram a figurar também em disciplinas de fundamentos e metodologias, a exemplo de Sociologia da Infância e Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia, indicando uma distribuição mais abrangente do tema na matriz curricular.

Almada (2011) também evidencia que, no PPC analisado por ele, a formação para a Educação Infantil era marcada por uma forte valorização da escolarização. Segundo o autor, a disciplina de Fundamentos e Metodologias da Educação Infantil dava maior destaque aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), referência curricular daquele período, e ao processo de alfabetização. Além disso, a disciplina de Estágio Supervisionado utilizava referências voltadas principalmente para o Ensino Fundamental, sem incluir autores que discutissem o brincar como elemento essencial para o desenvolvimento da criança. Diante disso, Almada (2011, p. 116) afirmou que:

A escolarização evidencia-se na proposta curricular do curso pela omissão de temas importantes para a educação infantil como o desenho, a pintura, a brincadeira de faz-de-conta, a ludicidade, o movimento e outros elementos próprios da atividade principal da criança nesse período (p. 116).

Diferentemente do cenário analisado por Almada (2011), o PPC da UEMASUL (2023) apresenta uma organização curricular distinta. Os Quadros 3 e 4 mostram que

as discussões sobre a criança, a infância e o brincar aparecem distribuídas em diferentes componentes curriculares, como Fundamentos e Metodologias da Educação Infantil, Sociologia da Infância e Culturas Infantis e Literatura Infantojuvenil.

Mesmo com essas mudanças, Arroyo (2013) destaca que a organização curricular dos cursos de formação de professores ainda é marcada por uma estrutura sequencial, o que torna desafiadora a construção de propostas formativas mais integradas. Segundo o autor: "[...] nada fácil à pedagogia e às diretrizes curriculares libertar-se dessas linearidades, níveis, graus, sequências propedêuticas, impregnadas da visão sequenciada e propedêutica da passagem dos tempos geracionais" (Arroyo, 2013, p. 213).

Diante desse cenário, evidencia-se a importância de articular a dimensão prática da formação aos fundamentos teóricos do curso. Fundamentado na Teoria Histórico-Cultural, Almada (2011) defende que as atividades práticas não devem ser meramente instrumentais, mas constituir espaços de reflexão sobre a prática docente. Nesse sentido, o autor afirma que "[...] se a formação do professor não fornece a ele os conhecimentos necessários, que entram na formação e definição dos conceitos, conseqüentemente, não fornecerá as objetivações necessárias para ele orientar-se na realidade" (Almada, 2011, p. 154).

Portanto, os dados mostram que o PPC de 2023 avançou em relação ao currículo analisado por Almada (2011), trazendo mais discussões sobre infância e brincar. Porém, para formar professores verdadeiramente brincantes, é preciso que o brincar não fique restrito a algumas disciplinas. Ele precisa estar presente em todo o curso, chegando também à Didática Geral e às outras metodologias de ensino. Assim, o brincar deixará de ser visto como um conteúdo isolado e passará a ser reconhecido como parte essencial da infância e da própria docência.

4 A SEMANA MUNDIAL DO BRINCAR: CONTEXTO, ESTRUTURA E PERCURSO DA PESQUISA

Nos capítulos anteriores, discutiu-se a criança como sujeito histórico, social e de direitos, bem como o brincar como linguagem, cultura, experiência e direito assegurado nos documentos oficiais. A partir dessa base, torna-se necessário situar a Semana Mundial do Brincar como campo desta investigação, compreendendo sua origem e seus propósitos.

Neste capítulo são descritos os caminhos metodológicos da pesquisa, incluindo a abordagem adotada, os participantes, os instrumentos de produção dos dados e os procedimentos utilizados para sua organização e análise, destacando a Semana Mundial do Brincar compreendida como uma experiência formativa que articula estudo e reflexão sobre a prática pedagógica.

Este capítulo também tem como objetivo apresentar a Semana Mundial do Brincar em sua dimensão institucional e formativa. Inicialmente, aborda-se a origem e a relevância da SMB, considerando sua articulação com a defesa do direito da criança ao brincar. Em seguida, apresenta-se sua estrutura, funcionamento e relação com a formação inicial de pedagogos.

É esse movimento que a presente pesquisa se insere, buscando analisar de que maneira a participação na SMB contribui para as vivências e aprendizagens dos estudantes do curso de Pedagogia da UEMASUL/Campus Imperatriz no processo de formação.

4.1 Caminhos da pesquisa: abordagem, lócus e participantes

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, por buscar compreender as vivências, percepções e aprendizagens construídas por estudantes do curso de Pedagogia da UEMASUL/Campus Imperatriz a partir da participação na Semana Mundial do Brincar. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, ou seja, com dimensões da realidade que não podem ser reduzidas apenas à quantificação. A autora afirma que esse tipo de pesquisa “[...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (Minayo, 2001, p. 21).

Quanto aos procedimentos, caracteriza-se como bibliográfica e de campo, apoiada em documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). A pesquisa bibliográfica, conforme Gil (2008), é desenvolvida com base em materiais já elaborados, especialmente livros e artigos científicos, sendo fundamental para a construção do referencial teórico. O autor define a pesquisa bibliográfica como aquela “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2008, p. 50).

Nesta pesquisa, a pesquisa bibliográfica foi utilizada para fundamentar as discussões sobre criança, infância, brincar, cultura lúdica, formação docente, relação entre teoria e prática e extensão universitária. Para isso, foram mobilizados autores como Ariès (1981), Kishimoto (2017), Brougère (1998), Corsaro (2011), Kramer (2007), Freire (1996), Nóvoa (1995), Pimenta e Lima (2018), entre outros.

Além disso, a pesquisa configura-se como de campo, pois envolveu a produção de dados diretamente com estudantes do curso de Pedagogia, além da minha participação ativa no processo de observação de campo. Para Gil (2008), a pesquisa de campo permite maior aproximação com o grupo estudado e com a realidade em que o fenômeno ocorre. O autor destaca que esse tipo de investigação busca o aprofundamento das questões propostas por meio da observação direta dos fatos no ambiente em que acontecem.

Neste estudo, o campo investigado foi o curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), no Campus Imperatriz. Embora na edição de 2026 a Semana Mundial do Brincar tenha se consolidado como uma ação multicampi na instituição, envolvendo e integrando também as comunidades acadêmicas dos campi de Açailândia e Estreito, esta pesquisa delimita-se ao contexto específico do Campus Imperatriz, localizada no sudoeste do Maranhão, às margens do Rio Tocantins e cortada pela rodovia Belém-Brasília, Imperatriz consolidou-se historicamente como a segunda maior cidade do estado. Instrumentos de produção dos dados: questionários e entrevistas

Para a produção dos dados, foram utilizados três instrumentos: questionário pré-SMB, questionário pós-SMB e entrevistas com estudantes que participaram das edições da Semana Mundial do Brincar. De acordo com Gil (2008), o questionário constitui uma técnica de investigação composta por questões apresentadas aos participantes com o objetivo de conhecer opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas. Assim, o uso desse instrumento mostrou-se adequado para identificar percepções dos estudantes antes e depois da participação na Semana Mundial do Brincar.

A produção de dados desta pesquisa ocorreu de forma processual e envolveu diferentes etapas de aproximação com o campo. O primeiro contato deu-se mediante a ida ao primeiro período do curso de Pedagogia, momento no qual apresentei os objetivos da pesquisa, foi explicitado a relevância do estudo e solicitado o preenchimento de um questionário (composto por questões abertas e fechadas). Esse

primeiro movimento configurou o cenário "Pré-SMB", mapeando as expectativas e concepções iniciais dos estudantes que estavam ingressando na experiência.

Posteriormente, no cenário "Pós-SMB", a aplicação dos questionários foi estendida para as demais turmas participantes, buscando entender os impactos imediatos do evento na formação dos discentes.

É importante destacar que os questionários pré-SMB e pós-SMB foram aplicados em momentos distintos da pesquisa e não tiveram, necessariamente, a mesma composição de respondentes. Desse modo, os dados não foram tratados como comparação estatística entre os mesmos sujeitos, mas como registros qualitativos de percepções produzidas antes e depois da vivência na Semana Mundial do Brincar. Essa organização permitiu compreender expectativas, memórias e inseguranças iniciais, bem como percepções e aprendizagens construídas após a experiência, respeitando a adesão voluntária dos participantes em cada etapa.

Por fim, buscando o adensamento qualitativo que o estudo requeria, selecionando o método da entrevista semiestruturada. As entrevistas foram realizadas individualmente com quatro acadêmicas pertencentes ao meu próprio período de curso, cujas trajetórias na SMB permitiram coletar narrativas densas e reflexivas sobre a indissociabilidade entre teoria e vivência lúdica. O consentimento foi dado mediante assinatura de Termo de Autorização de uso de Imagem e Voz.

Segundo Lakatos e Marconi (2003), a entrevista é um procedimento utilizado na investigação social que permite obter informações por meio de uma conversa orientada, favorecendo o aprofundamento de determinados aspectos da realidade pesquisada. As autoras afirmam que a entrevista é “[...] um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 195). Nesta pesquisa, as entrevistas possibilitaram compreender de maneira mais detalhada as experiências formativas vivenciadas pelos estudantes.

As entrevistas foram organizadas em eixos temáticos, contemplando: participação nas edições da Semana Mundial do Brincar; compreensão sobre o brincar; vivências formativas; relação entre teoria e prática e contribuições para a futura atuação docente. Os diálogos foram realizados com quatro acadêmicas do curso de Pedagogia que vivenciaram diretamente o evento: Alice, Bruna, Carla e

Daniela². A escolha dessas participantes justificou-se pelo fato de serem estudantes do mesmo período da pesquisadora e possuírem um histórico de engajamento prático nas ações da SMB no campus de Imperatriz, o que enriqueceu a coleta de dados com relatos profundos sobre o processo formativo.

A pesquisa também contou com a contribuição da professora orientadora, especialmente no resgate do histórico da Semana Mundial do Brincar na UEMASUL. Sua participação ajudou a compreender melhor como o evento foi constituído na instituição. Assim, a coleta e a organização dos dados foram realizadas com respeito, transparência e cuidado ético.

4.2 Organização e análise de campo

A análise dos dados foi realizada por meio da leitura, organização e interpretação das respostas dos questionários e das entrevistas. Esse processo aproximou-se da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), que compreende a análise como um conjunto de técnicas voltadas à interpretação das comunicações, buscando identificar sentidos, recorrências e categorias presentes no material analisado.

Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo organiza-se em três momentos principais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A autora explica que essas etapas possibilitam uma análise sistemática e objetiva do conteúdo das mensagens.

Nesta pesquisa, a pré-análise correspondeu à leitura inicial das respostas dos questionários e das transcrições das entrevistas. Em seguida, na exploração do material, foram identificadas ideias recorrentes relacionadas ao brincar, à formação docente, à relação entre teoria e prática, às aprendizagens construídas e aos desafios da organização da Semana Mundial do Brincar. Por fim, no tratamento dos resultados, os dados foram interpretados em diálogo com o referencial teórico utilizado ao longo da pesquisa.

4.3 Origem, propósitos e relevância pedagógica da Semana Mundial do Brincar

² Para preservar a identidade das entrevistadas, os nomes mencionados ao longo deste trabalho são fictícios, em atendimento ao compromisso ético firmado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O movimento internacional em defesa da infância surgiu em 1997, quando um grupo de educadores se uniu com o objetivo de ampliar as oportunidades para as crianças vivenciarem melhor essa fase da vida. No Brasil, a Aliança pela Infância chegou em 2001 pelas mãos da educadora Ute Craemer, que já desenvolvia um trabalho pioneiro de intervenção social e educativa na Associação Comunitária Monte Azul. Após as primeiras reuniões no início daquele ano, o movimento foi formalizado no país em 7 de julho de 2001, organizando-se por meio de uma rede de núcleos voluntários pelo território nacional (Aliança pela Infância, 2021).

A Semana Mundial do Brincar (SMB) nasceu e se consolidou dentro dessa trajetória. Em maio de 2009, a Aliança pela Infância formulou a campanha da SMB, promovendo os primeiros debates e reflexões no ambiente virtual. No ano seguinte, em maio de 2010, aconteceu oficialmente a I Semana Mundial do Brincar, mobilizando todos os núcleos do país para realizar atividades lúdicas. Desde então, o evento ocorre anualmente durante a última semana de maio, propondo um tema central para guiar as ações de escolas, universidades e comunidades.

A atuação da Aliança é guiada por uma Carta de Princípios, elaborada em 1999 pela cofundadora Joan Almon. Esse documento defende que a infância é o tempo de aprender sobre as coisas essenciais da vida, amar, confiar e sorrir. O movimento utiliza o Sol como símbolo, representando a luz que ilumina, o calor que humaniza e a vida que se renova. Para a organização, a infância é uma inspiração, defendendo a ideia de que o ser humano precisa se embeber de infância para se humanizar (Aliança pela Infância, 2021).

A Semana Mundial do Brincar, segundo a Aliança pela Infância, se insere em um contexto de defesa dos direitos sociais e de humanização do espaço escolar. Essa proposta dialoga diretamente com os princípios de uma infância digna e saudável, onde o ato de brincar é visto como um caminho fundamental para a construção de uma sociedade fundada na cultura de paz, na sustentabilidade e no respeito às diferenças. Enxergar a criança como um sujeito de direitos, que necessita de tempo livre e criatividade para se desenvolver, faz parte da construção de uma pedagogia sensível e verdadeiramente democrática.

Desse modo, a relevância pedagógica da SMB além de divulgar a importância do brincar, está também em transformar essa defesa em experiência pública, coletiva e institucional. Ao ocupar escolas, universidades, praças, brinquedotecas e espaços comunitários, o evento torna visível uma questão que frequentemente permanece

secundarizada nas rotinas educativas: a criança precisa de tempo, espaço, materiais, parceiros e adultos disponíveis para que o brincar aconteça com qualidade. Assim, a SMB funciona como ação de sensibilização social e, ao mesmo tempo, como provocação pedagógica dirigida aos profissionais da educação.

Além de promover o lúdico, recentemente o movimento também estruturou diretrizes rígidas sobre a responsabilidade ética nos eventos. A Política de Salvaguarda da Aliança pela Infância, que entrou em vigor em março de 2026, estabelece procedimentos para garantir ambientes seguros e livres de violência. Essa política orienta, inclusive, que os registros de comunicação (como fotos e vídeos) priorizem as atividades coletivas, o gesto e a ação, em detrimento da exposição de rostos ou da identificação individual das crianças. Esse cuidado reforça que a prática pedagógica lúdica deve caminhar lado a lado com o respeito absoluto à dignidade e à privacidade infantil (Aliança pela Infância, 2026).

Essa compreensão sobre o papel formativo do brincar também é compartilhada por outras experiências universitárias no campo da extensão. Camargo, Almeida e Peroza (2024), ao analisarem a Semana do Brincar no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), mostram que a atividade defende o brincar como um direito e como parte da formação dos estudantes. Segundo as autoras: “A proposta, no curso de Pedagogia, visa proporcionar experiências brincantes aos acadêmicos por meio de instalações e intervenções lúdicas e oficinas, bem como espaços de reflexão por meio de palestras e discussões (Camargo; Almeida; Peroza, 2024, p. 1).

Portanto, a inserção da SMB na formação inicial de professores cria um espaço de possibilidades para vivências práticas e reflexões teóricas, essenciais para a formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa articulação é fundamental para superar a histórica dicotomia entre o "saber" e o "fazer" na formação docente, transformando-a como uma verdadeira práxis pedagógica.

5 A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL A PARTIR DAS VIVÊNCIAS NA SEMANA MUNDIAL DO BRINCAR

Neste capítulo, a discussão volta-se para os dados produzidos na pesquisa, por meio dos questionários pré e pós-SMB e das entrevistas realizadas com as estudantes do curso de Pedagogia. O questionário pré-SMB foi destinado aos acadêmicos do 1º período, enquanto o pós-SMB estendeu-se às demais turmas do curso. A partir dos dados que o campo da pesquisa ofereceu, emergiram do próprio campo de investigação as categorias que estruturam esta análise. Desse modo, a pesquisa ofereceu como recortes fundamentais para discussão: a compreensão do brincar, a articulação entre teoria e prática, a construção de saberes docentes e o fortalecimento da identidade profissional, permitindo analisar de que maneira a participação na Semana Mundial do Brincar impactou as vivências e aprendizagens das estudantes.

A análise dos dados foi organizada a partir de eixos temáticos, definidos com base nas respostas dos questionários e nas falas das participantes entrevistadas. Essa organização permitiu relacionar os dados produzidos antes da participação na SMB às percepções construídas após a vivência, bem como aprofundar essas compreensões por meio das entrevistas. Desse modo, os dados não são apresentados de forma isolada, mas articulados ao referencial teórico discutido ao longo do trabalho.

Para organizar a análise do material coletado em campo e responder aos objetivos deste estudo, os dados foram estruturados em eixos temáticos. O Quadro 1, apresentado a seguir, sintetiza essa organização, detalhando as fontes de dados utilizadas e os principais aspectos investigados em cada eixo:

Quadro 1 – Eixos de análise dos dados da pesquisa

Eixos de análise	Fonte dos dados	Aspectos analisados
Memórias, expectativas e inseguranças antes da SMB	Questionário pré-SMB	Memórias de infância, expectativas formativas, sentimentos iniciais e inseguranças antes da vivência com as crianças

Mudança na compreensão sobre o brincar	Questionário pré-SMB, questionário pós-SMB e entrevistas	Mudança na compreensão do brincar como passatempo para o brincar como direito, prática pedagógica e experiência de desenvolvimento
Articulação teoria e prática	Questionário pós-SMB e entrevistas	Relação entre conteúdos estudados no curso de Pedagogia e vivências concretas na organização e mediação das atividades da SMB
Vivências, aprendizagens e construção da identidade docente	Questionário pós-SMB e entrevistas	Aprendizagens para a futura prática docente, aproximação com a Educação Infantil, segurança profissional e construção de saberes experienciais
SMB como experiência formativa	Questionário pós-SMB e entrevistas	Organização dos cantos, oficinas, monitoria, trabalho coletivo, contato com crianças, relação universidade-comunidade e desafios organizacionais

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2026).

Considerando que os questionários foram respondidos em momentos distintos e por adesão voluntária, os dados apresentados não têm a finalidade de estabelecer uma comparação estatística entre participantes, mas de evidenciar recorrências, percepções e sentidos atribuídos à Semana Mundial do Brincar antes e depois da vivência.

A construção desses eixos dialoga com a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), uma vez que a definição das categorias surgiu a partir da leitura atenta do material produzido após o oferecimento dos dados pelo campo. Dessa forma, as respostas das participantes não são tratadas apenas como opiniões individuais, mas como elementos que permitem realizar uma inferência, nos termos de Bardin (2011), revelando os sentidos e significados atribuídos à Semana Mundial do Brincar no processo de formação docente inicial.

Nesse percurso, a aplicação do questionário inicial com questões abertas e fechadas (Pré-SMB), cuja escolha como instrumento de pesquisa foi detalhada e justificada no capítulo metodológico deste trabalho, permitiu compreender como os estudantes do primeiro período chegaram à experiência, revelando expectativas, memórias de infância e inseguranças próprias do início da graduação. O questionário pós-SMB, por sua vez, possibilitou observar as compreensões construídas pelas

demais turmas após a vivência, especialmente em relação ao brincar e à formação docente. Já as entrevistas semiestruturadas aprofundaram esses dados, pois permitiram acessar narrativas mais detalhadas sobre a participação ativa das estudantes Alice, Bruna, Carla e Daniela nas edições da Semana Mundial do Brincar.

A partir dessa organização, este capítulo está estruturado em cinco subseções. A primeira analisa as memórias, expectativas e inseguranças dos estudantes antes da SMB. A segunda discute a mudança na compreensão sobre o brincar. A terceira examina a articulação entre teoria e prática. A quarta aborda as vivências, aprendizagens e a construção da identidade docente e, por fim, a quinta compreende a Semana Mundial do Brincar como experiência formativa.

5.1 A Semana Mundial do Brincar no curso de Pedagogia da UEMASUL/Campus Imperatriz

No contexto da UEMASUL/Campus Imperatriz, a Semana Mundial do Brincar passou a integrar as ações do curso de Pedagogia em 2019. Conforme relato concedido pela professora Flaviana Oliveira de Carvalho em entrevista realizada para esta pesquisa, a primeira edição da SMB na instituição foi organizada sob sua coordenação, com apoio do professor Hugo Araújo, que, naquele período, compartilhava a orientação do Estágio Supervisionado em Educação Infantil. A ação contou com a participação de acadêmicas do 6º período, que estavam em estágio, e de acadêmicas do 4º período, vinculadas à disciplina de Fundamentos e Metodologias da Educação Infantil. Além disso, outros docentes que atuavam nessas turmas colaboraram com a realização da proposta, seja por meio da liberação das estudantes para participação nas atividades, seja pelo envolvimento direto nas oficinas.



Fonte: Foto de autoria da estudante Taise Costa, acervo da SMB/UEMASUL (2019).

É importante destacar que, no município de Imperatriz, já havia mobilizações relacionadas à Semana Mundial do Brincar desde 2018, especialmente em escolas e creches de Educação Infantil. Também em 2019, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus Imperatriz, realizou ações vinculadas à Semana do Brincar, o que evidencia que a temática já circulava no contexto educacional e universitário da cidade. No entanto, no âmbito da UEMASUL/Campus Imperatriz, a inserção da SMB no curso de Pedagogia ocorreu em 2019, passando a integrar o percurso formativo dos estudantes e as ações de extensão da instituição desde então.

Ainda na primeira edição, a organização da SMB envolveu diferentes docentes e áreas de conhecimento, o que ampliou as possibilidades de vivências oferecidas às crianças. Ao recordar esse momento, a professora Flaviana Oliveira de Carvalho destaca:

Lembro com carinho da participação do Prof. Ronaldo Barbosa, da Geografia, que estava ministrando Fundamentos e Metodologias de Geografia e cujos bolsistas PIBIC eram do 6º período. A oficina coordenada por ele aconteceu dentro do Território de Música e Tecnologias, com os VR, óculos de realidade virtual, que fizeram grande sucesso entre as crianças. O professor Alexandre Ribeiro também somou esforços nesse mesmo território, pois é músico e junto com um de nossos alunos, o André, também músico, apresentaram instrumentos às crianças” (Flaviana Oliveira de Carvalho, 2026).

Esse relato evidencia que, desde sua primeira edição na UEMASUL/Campus Imperatriz, a Semana Mundial do Brincar assume uma dimensão interdisciplinar envolvendo docentes de diferentes áreas e propostas diversas de interação com as crianças.

Figura 8. Território de Música e Tecnologias (2019).



Fonte: Acervo da SMB na Uemasul. Autoria de Taise Costa (2019).

Antes que o projeto pudesse ser desenvolvido, foi necessário passar pelos trâmites institucionais junto ao setor responsável pelas atividades de extensão universitária. Sobre esse aspecto, a professora Flaviana Oliveira de Carvalho relatou que:

Naquele ano [2019], submetemos o projeto à Divisão de Extensão Universitária, na época vinculada à PROGESA. Não tínhamos ainda a PROEXAE como pró-reitoria independente. Recebemos apoio financeiro do nosso centro, o CCHSL, na época dirigido pelo professor José Sérgio Salles, atual pró-reitor de Administração. Em todos os anos seguintes, a SMB passou pelos mesmos trâmites institucionais de aprovação pela Divext (Flaviana Oliveira de Carvalho, 2026).

Considerando a continuidade da Semana Mundial do Brincar na UEMASUL/Campus Imperatriz desde 2019, apresenta-se, a seguir, um quadro síntese com as edições realizadas, seus respectivos temas e aspectos relevantes de cada ano. A sistematização contribui para visualizar o percurso histórico do evento e compreender sua consolidação como ação extensionista e formativa no curso de Pedagogia. As informações foram acessadas nos projetos submetidos à divisão responsável pela extensão universitária.

Ano	Tema da edição	Resumo e aspectos relevantes
2019	“O brincar que abraça a diferença”	Primeira edição da Semana Mundial do Brincar na UEMASUL/Campus Imperatriz. A ação foi vinculada ao curso de Pedagogia, envolvendo acadêmicas, docentes do CCHSL, crianças de instituições de Educação Infantil da rede municipal e professoras da rede pública.
2020	“Brincar entre o céu e a terra”	Edição realizada durante a pandemia da Covid-19, em formato remoto. A programação contou com publicação de registros fotográficos da edição de 2019, live transmitida pelo YouTube da UEMASUL e vídeos produzidos com crianças, filhas de estudantes e servidores, sobre brincadeiras tradicionais.
2021	“Casinhas das Infâncias”	Edição organizada em duas etapas: a primeira, presencial e agendada, na Escola Municipal Moranguinho, com espaços lúdicos, e a segunda, online, com atividades de culminância transmitidas pelo YouTube da UEMASUL. A ação envolveu o CCHSL, o 5º período de Pedagogia e o PIBID.
2022	“Confiar na força do brincar”	A programação contou com a participação de professores e acadêmicos do curso de Pedagogia. As ações envolveram atividades com crianças e uma segunda etapa voltada à socialização das experiências por meio de exposições, palestras, mesas-redondas e exibição de documentário.
2023	“A Natureza no Brincar”	Edição voltada à relação entre o brincar e a natureza. As atividades buscaram estimular experiências lúdicas ao ar livre e o contato das crianças com elementos naturais, envolvendo professores e acadêmicos, escolas municipais de Educação Infantil, oficinas, circuitos, pinturas, colagens, contação de histórias e socialização das experiências vivenciadas.
2024	“Vem pra roda: no ritmo do brincar”	Edição marcada por atividades organizadas por professores e acadêmicos do curso de Pedagogia, com palestras, sessão de cinema e ações lúdicas realizadas na universidade e em escolas da rede municipal. O tema reforçou a ideia da roda como convite à participação, à convivência e ao reconhecimento do brincar como experiência essencial à infância.
2025	“Proteger o encantamento das infâncias”	No Campus Imperatriz, a edição foi realizada com atividades em escolas municipais de Educação Infantil e momento de brincadeiras com crianças nas dependências da universidade, incluindo museu, brinquedoteca, pátio e auditório. O tema destacou a proteção do encantamento, da imaginação e das experiências próprias das infâncias.
2026	“A potência dos encontros”	Oitava edição da SMB na UEMASUL, marcada pela organização integrada entre os campi Imperatriz, Açailândia e Estreito, com ações híbridas e atividades em instituições parceiras, com atividades feitas na instituição com crianças da Educação Infantil.

Fonte: Elaborado pela autora com base em documentos institucionais da UEMASUL, registros institucionais, temas divulgados pela Aliança pela Infância e dados produzidos nesta pesquisa (2026).

A organização desse percurso permite observar que a Semana Mundial do Brincar foi se consolidando, ao longo dos anos, como uma ação permanente no contexto da UEMASUL. Embora cada edição tenha assumido características próprias, conforme o tema anual, as condições institucionais e os contextos sociais de cada

período, todas mantiveram como eixo comum a valorização do brincar, a aproximação com crianças e instituições educativas e a participação de estudantes de Pedagogia em experiências vinculadas à formação docente. Assim, a SMB passou a ocupar lugar significativo no curso, articulando extensão universitária, infância, ludicidade e prática pedagógica.

Desse modo, o evento aproxima a universidade da comunidade e contribui para tornar visível a defesa do brincar como direito da criança e como dimensão fundamental do desenvolvimento humano. Essa dimensão extensionista é um dos aspectos centrais da Semana Mundial do Brincar. Ao articular universidade, escolas, crianças, professores e estudantes, o projeto materializa a relação entre o ensino, a pesquisa e extensão.

No cotidiano do curso, a realização da SMB envolve diferentes etapas. Antes do contato com as crianças, os estudantes participam de momentos de estudo e planejamento, discutem o tema da edição, organizam os espaços e produzem materiais distribuindo suas funções. Durante o evento, atuam na recepção das crianças, na organização dos cantos, na mediação das brincadeiras, no acompanhamento dos grupos, na gestão dos horários e na condução dos rodízios. Após a vivência, a experiência também pode ser retomada em discussões e reflexões sobre os desafios e aprendizagens construídos.

Essa dinâmica aparece nas falas das participantes da pesquisa. Ao relatar sua participação, Carla destaca o envolvimento tanto na preparação dos materiais quanto no contato direto com as crianças:

Eu participei da Semana Mundial do Brincar desde quando entrei no curso, mais especificamente no segundo período. Participei da montagem dos brinquedos pedagógicos que seriam utilizados durante a semana e também participei diretamente com as crianças (Carla, 2026).

A fala evidencia que a participação na SMB não se limita apenas à presença no evento, mas envolve uma preparação anterior, marcada pela produção de materiais e pela organização das propostas que seriam vivenciadas com as crianças. Essa característica é importante porque demonstra que a Semana exige planejamento e intencionalidade pedagógica.

A Participante Daniela também reforça essa compreensão ao explicar que a SMB é organizada por meio de cantos temáticos e que os estudantes assumem diferentes responsabilidades:

A participação aconteceu por meio da organização dos cantos temáticos. A Semana Mundial do Brincar é dividida em cantos, e nesses cantos a responsabilidade envolve tanto criar materiais quanto estudar a base teórica e, posteriormente, colocar em prática tudo aquilo (Daniela, 2026).

Essa fala permite compreender a SMB como uma experiência que articula estudo e ação. Ao mencionar que os estudantes precisam estudar a base teórica e depois colocar em prática aquilo que foi planejado a participante revela a relação direta entre os conhecimentos construídos no curso de Pedagogia e as situações reais vivenciadas durante o evento.

A professora Flaviana revela que esse formato de rodízios nos “cantos” ou “territórios de experiências”, na verdade, surgiu como uma estratégia para atender o maior número de crianças de uma mesma instituição, considerando que a Brinquedoteca do nosso campus ainda não consegue atender uma turma completa de crianças por vez.

Nós queríamos trazer as crianças das escolas e creches onde tínhamos estagiários, até como uma forma também de estreitar nossos laços de cooperação com as instituições que nos acolhem. A ideia era ampliar as experiências das crianças com passeios que lhes permitissem conhecer também onde aqueles professores em formação estudavam. A única forma de fazer isso era dividindo as turmas, que comumente têm entre 20 e 27 crianças, a depender da faixa etária, em 2 ou 3 grupos menores, que permitissem a visita à Brinquedoteca, ao Museu CPAHT e outros espaços disponíveis na universidade, incluindo o pátio frontal, que abrigou um circuito motor com muitos desafios. Para nós, fazia muito sentido, considerando que o tempo de concentração das crianças da Educação Infantil costuma ser menor, conforme a atividade proposta. Então, blocos de tempo de 20 a 30 minutos permitiram que 2 turmas (aproximadamente 50 crianças) visitassem 5 espaços em cada turno. A partir de então, passamos a fazer assim... (Flaviana Oliveira de Carvalho, 2026).

Nesse sentido, a Participante Bruna relata que, em uma das edições, sua turma atuou principalmente na condução dos rodízios entre os cantos:

Neste ano, a minha turma participou mais da gestão de horário, ajudando para que os rodízios dos grupos de crianças acontecessem no momento certo. Então, o nosso trabalho foi mais voltado para a gestão do tempo, conduzindo as crianças de um canto para outro. (Bruna, 2026).

Esse relato mostra que a SMB também possibilita aos estudantes compreenderem dimensões organizativas da prática pedagógica. A atuação docente não envolve apenas propor atividades, mas também organização. Assim, a experiência contribui para ampliar a visão dos estudantes sobre o trabalho pedagógico.

Na edição de 2026, foram planejados 8 cantos ou territórios de experiências lúdicas, sendo 6 sob a responsabilidade do 5º período (Ateliê de Arte, Cinema, Circuito Motor, Museu CPAHT, Museu Afroindígena e Música) e 2 (Leitura e contação de histórias e Oficinas de Ciências na Brinquedoteca) a cargo do 3º período. As turmas do 1º período, denominados em tom anedótico de “Café com Leite”, por estarem se aproximando pela primeira vez da experiência e a turma das veteranas do 8º período, fizeram o apoio logístico, sobretudo na decoração, auxílio no lanche e organização do rodízio. O projeto submetido contou com a adesão de diversos professores do curso que incluíram suas Atividades Curriculares de Extensão na proposta, buscando articular as temáticas e categorias estudadas em suas disciplinas com as experiências dos territórios.

Outro elemento importante da SMB é a necessidade de adaptação das propostas às crianças que participam do evento. A Participante Alice destaca que as vivências mais marcantes ocorreram justamente nos momentos em que foi necessário pensar além do que havia sido planejado:

As vivências que mais marcam na Semana Mundial do Brincar acontecem quando as turmas de crianças menores chegam até nós, e precisamos pensar além do que já foi planejado. Isso porque as brincadeiras precisam ser adaptadas e pensadas de acordo com as diferentes idades das crianças (Alice, 2026).

Essa fala evidencia que a prática pedagógica é dinâmica e exige sensibilidade diante da realidade. Ainda que haja planejamento prévio, o contato com as crianças demanda flexibilidade e capacidade de reorganização quando há necessidade. Essa flexibilidade permite que intercorrências, mesmo que apareçam, não atrapalhem a dinâmica do evento e que a criança seja pensada em todas as suas particularidades.

Além disso, a Semana Mundial do Brincar também é reconhecida pelas participantes como um espaço de aproximação direta com a realidade das crianças. A participante Bruna afirma que essa aproximação foi um dos aspectos mais

marcantes de sua formação: “Durante todo o curso, a Semana Mundial do Brincar é o momento em que temos a oportunidade de estar com as crianças, interagir com elas e aprender com elas” (Bruna, 2026).

Isso reforça a importância do evento no processo de formação inicial, pois mostra que o evento possibilita aos estudantes vivenciar uma experiência lúdica com as crianças, observando seus modos de brincar, expressar-se e participar dos espaços organizados. A experiência contribui para que os acadêmicos compreendam a criança não apenas como tema de estudo, mas como sujeito presente nas relações educativas.

Portanto, no contexto do curso de Pedagogia da UEMASUL/Campus Imperatriz, a Semana Mundial do Brincar assume dupla relevância: para as crianças, representa a garantia de tempos, espaços e experiências de brincar e para os estudantes, constitui uma vivência formativa que aproxima teoria e prática, infância e docência, universidade e comunidade. É a partir dessa experiência que esta pesquisa analisa as contribuições da SMB para a formação inicial docente dos estudantes de Pedagogia.

5.2 Entre memórias, expectativas e inseguranças: os estudantes antes da Semana Mundial do Brincar

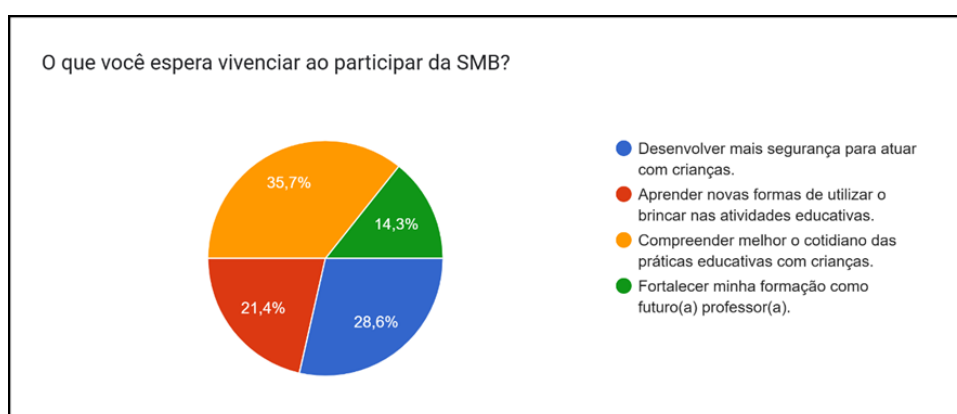
A formação docente não se constitui apenas pela apropriação de conteúdos acadêmicos, mas também pelas histórias de vida, pelas experiências pessoais, pelas memórias de infância e pelas relações construídas nos espaços formativos. Nesse sentido, Maurice Tardif (2014) contribui para compreender que os saberes docentes estão relacionados à pessoa do professor, à sua identidade e trajetória de vida e às experiências que contribuem para sua formação. Como afirma o autor, “[...] um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (Tardif, 2014, p. 265).

Essa compreensão é importante para entender que muitos estudantes chegam ao curso de Pedagogia trazendo memórias pessoais sobre o brincar, construídas antes mesmo de estudarem teoricamente a infância e o brincar. Essas memórias não substituem a formação acadêmica, mas ajudam a compreender o modo como cada sujeito se aproxima do tema. Kramer (2007) afirma, por exemplo, que a brincadeira

pode ser compreendida como experiência de cultura, pois envolve a produção de sentidos pelas crianças. Desse modo, ao relatarem suas memórias de infância, os participantes também revelam marcas culturais e afetivas do brincar em suas próprias trajetórias.

O questionário pré-SMB foi destinado à turma de pedagogia do 1º período e foi respondido por 15 participantes que participaram pela primeira vez da SMB, permitindo identificar expectativas, memórias de infância, sentimentos iniciais e compreensões prévias sobre o brincar. Esses dados mostram como os estudantes chegam à experiência com várias expectativas e também inseguranças relacionadas à atuação com crianças.

Gráfico 1 – Expectativas dos estudantes antes da participação na SMB



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

A leitura do gráfico permite perceber que a maior concentração de respostas está relacionada à aproximação com a prática educativa e à busca por segurança na atuação com crianças. Isso indica que, antes mesmo da vivência, a Semana Mundial do Brincar já era compreendida pelos estudantes como uma oportunidade formativa, capaz de aproximá-los de situações reais da docência.

Essa expectativa dialoga com Pimenta e Lima (2018), quando defendem que a formação docente se fortalece em situações nas quais o estudante pode articular conhecimentos teóricos, experiências práticas e reflexão sobre a realidade educativa. As autoras afirmam que “o estágio e as experiências práticas constituem espaços privilegiados para a construção da identidade profissional docente” (Pimenta; Lima,

2018, p. 62), aspecto que ajuda a compreender por que os estudantes atribuíam tanta importância à participação na SMB.

Há também as respostas abertas sobre as memórias de infância, que revelaram a força afetiva e cultural do brincar na trajetória dos participantes. Entre as lembranças mencionadas, aparecem brincadeiras como elástico, barra, pega-pega, esconde-esconde, bicicleta, casinha de boneca, jogos com amigos, brincadeiras com irmãos e familiares, além de experiências ligadas a imaginação, alegria e a convivência. Uma das participantes afirmou: “Minhas memórias estão ligadas à socialização e ao uso da imaginação em brincadeiras ao ar livre, livres da influência das redes sociais”. Outra destacou como “Momentos de afeto, carinho, companhia e descobertas”.

Outra resposta reforça essa dimensão ao afirmar que: “As memórias mais fortes que tenho sobre o ato de brincar estão relacionadas aos momentos em que eu podia usar a imaginação e estar com amigos e familiares”. Nas respostas, ainda há menção de brincadeiras como pega-pega, esconde-esconde, andar de bicicleta, jogar bola e criar histórias com brinquedos, associando essas experiências à socialização, em como resolver problemas, na liberdade e na alegria de descobrir o mundo. Essa fala interage com a compreensão de Corsaro (2011), ao reconhecer que as crianças, em suas brincadeiras, produzem culturas.

No entanto, a análise das respostas às perguntas abertas revelou um aspecto importante: nem sempre a escola foi compreendida como um espaço de brincar. O relato a seguir mostra essa realidade. “[...] na escola, sou da época que tinha que chegar, sentar e prestar atenção, não podia brincar, só na hora do recreio.” Essa fala mostra uma divisão que existe há muito tempo na educação: a ideia de que aprender é uma atividade séria, onde a criança precisa ficar parada, enquanto o brincar é visto como algo sem sentido. Como explica Kishimoto (2011), a escola tradicional acabou organizando o tempo e o espaço de um jeito que vê a brincadeira com desconfiança, como se ela fosse sinônimo de bagunça ou perda de tempo, que para o aluno aprender o conteúdo, ele precisa primeiro silenciar o corpo.

Só que os estudos sobre a infância, como os de Kramer (2007), mostram justamente o oposto: a criança não precisa parar de brincar para aprender. Na verdade, é brincando que ela descobre como o mundo funciona e se comunica. Quando esse estudante de Pedagogia lembra de como a sua própria escola proibia o brincar, ele começa a perceber que o seu papel como futuro professor será diferente.

Participar da Semana Mundial do Brincar ajuda a quebrar essa ideia antiga, mostrando que o brincar faz parte do dia a dia da sala de aula, junto com o aprendizado.

Outro aspecto relevante refere-se aos sentimentos dos estudantes no momento inicial da formação docente. As respostas abertas indicam vários sentimentos, como motivação, felicidade, realização, confiança, mas também medo, nervosismo, insegurança, apreensão e sensação de estar perdido. Um(a) participante afirmou: “Me sinto insegura ainda, sobre como irei conseguir desenvolver certas atividades para ter mais interação com as crianças. Mas acredito que a Semana do Brincar será uma experiência ótima para que essa insegurança suma”.

Esse misto de sentimentos também aparece em outras respostas. Um dos participantes afirma estar “motivado para absorver o conteúdo teórico e prático”, enquanto outros relatam sentir-se “às vezes perdida, receosa, com medo”, “nervosa” ou “um pouco insegura, mas animada com essa experiência”. Essas falas mostram que começar a se perceber como futuro professor desperta diferentes emoções, que fazem parte do processo de formação.

Os relatos dialogam com Freire (1996), ao compreender que a formação docente não se limita à aprendizagem de conteúdo. Como afirma o autor “o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser 'educado', vai gerando a coragem” (Freire, 1996, p.24).

Nesse sentido, as inseguranças expressas pelos participantes não representam uma fragilidade da formação, mas fazem parte do processo de constituição da docência, sendo pouco a pouco ressignificadas por meio das experiências vividas.

Os relatos dos estudantes também revelam que a expectativa em relação à Semana Mundial do Brincar está ligada à oportunidade de vivenciar situações da docência. Ao participarem do planejamento e das atividades do evento, os estudantes começam a experimentar responsabilidades próprias da profissão, aproximando os conhecimentos construídos na universidade das experiências desenvolvidas com as crianças.

Outra resposta em destaque foi a do participante que relatou estar “motivado para absorver o conteúdo teórico e prático”, demonstrando consciência dos desafios reais da profissão. Também aparecem relatos como “[...] às vezes perdida, receosa,

com medo”, “nervosa”, “um pouco apreensivo com os desafios, mas com muita determinação” e “um pouco insegura, mas animada com essa experiência”.

Nessa perspectiva, Pimenta (2012) compreende que a identidade docente não é algo pronto, mas um processo construído ao longo da formação e da prática profissional, articulando a história de vida, os saberes e as experiências vividas. À luz dessa compreensão, os sentimentos expressos pelos participantes podem ser entendidos como parte desse percurso formativo, no qual o estudante começa a construir sua identidade como futuro professor.

Para a autora, essa mistura de sentimentos (como o receio diante dos desafios e a motivação para aprender) é algo totalmente natural e saudável. É justamente no momento em que o estudante sai da teoria e se depara com a realidade da prática que ele começa a transformar a insegurança inicial em compromisso e autoconfiança profissional.

A insegurança relatada pelos estudantes pode ser compreendida como parte do movimento de construção da identidade docente. Ser professor não é uma condição que se adquire automaticamente com o ingresso no curso de Pedagogia ou com a conclusão das disciplinas. Como bem afirma Cunha (2013): "Não há professores no vazio, em uma visão etérea, propondo deslocamentos entre sujeito e contexto. O professor se faz professor em uma instituição cultural e humana [...]" (p. 612).

Nesse sentido, a Semana Mundial do Brincar (SMB) aparece como um espaço potencial de aprendizagem para os estudantes de Pedagogia. Ao mesmo tempo em que mobiliza memórias de infância, ela os provoca a assumirem outro lugar: o de futuros docentes que precisam pensar, organizar e mediar experiências lúdicas para as crianças. Esse movimento é importante porque marca a passagem do sujeito que brincou na infância para o sujeito que precisa compreender o brincar como direito e como prática pedagógica.

Essa mudança de postura exige o entendimento de que a docência não é um ato improvisado. Como bem conceitua Arroyo (2004, *apud* Cunha, 2013, p. 611) "a pedagogia nasce quando se reconhece que essa formação, envolvendo a ideia de fabricar o mundo humano, faz parte de um projeto, uma tarefa intencional, consciente". É exatamente essa intencionalidade que transforma o olhar do estudante de Pedagogia durante a SMB.

Dessa forma, o questionário pré-SMB revela três dimensões fundamentais para compreender o ponto de partida dos estudantes: A primeira diz respeito às memórias pessoais de infância, marcadas por brincadeiras, vínculos, imaginação e convivência. A segunda às expectativas formativas em relação à participação na Semana Mundial do Brincar, especialmente o desejo de compreender melhor a prática com crianças e desenvolver maior segurança e a terceira evidencia as inseguranças próprias do processo de formação docente inicial, mostrando que a aproximação com a docência envolve também sentimentos de dúvidas e de desafios. Essas dimensões indicam que os estudantes iniciam esse processo trazendo vivências anteriores e o desejo de compreender melhor a prática com crianças.

5.3 Do brincar na prática docente

Após compreender como os estudantes chegam à Semana Mundial do Brincar, tornou-se necessário analisar de que maneira a vivência contribuiu para ampliar suas concepções sobre o brincar. Essa discussão é central para a presente pesquisa, pois o modo como o futuro docente compreende o brincar influencia, também, na sua forma de planejar e mediar experiências com as crianças.

Como discutido nos capítulos anteriores, o brincar é essencial para a criança. Ele constitui uma linguagem da infância, assim como uma prática cultural e um direito da criança fundamental para seu desenvolvimento. Kishimoto (2017) contribui para essa compreensão ao situar o brincar como atividade ligada à imaginação, ação simbólica e produção de sentidos pela criança. Brougère (1998), por sua vez, permitiu compreender que a brincadeira não ocorre fora da cultura, pois a criança aprende a brincar nas relações sociais.

Os dados da pesquisa indicaram que a participação na Semana Mundial do Brincar favoreceu um movimento importante na compreensão dos estudantes acerca do brincar. No questionário pré-SMB, a maioria dos participantes já afirmava perceber o brincar como parte essencial do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Esses resultados evidenciam que os acadêmicos não chegaram à experiência sem conhecimentos prévios sobre essa temática, mas já possuíam concepções construídas ao longo de suas trajetórias pessoais e escolares.

Essa percepção, como mostra Tardiff (2014), não acontece por acaso. Ao discutir os saberes docentes, o autor afirma que a formação do professor não se inicia

apenas no ingresso ao ensino superior, mas resulta de um longo processo de socialização pré-profissional. Antes mesmo de assumirem a docência, os futuros professores passaram milhares de horas como estudantes, observando seus professores e vivenciando diferentes práticas educativas. Essas experiências constituem os chamados saberes da experiência, que funcionam como referências para interpretar e atribuir sentido aos conhecimentos construídos durante a formação inicial.

No questionário pós-SMB, quando perguntados se a participação na Semana Mundial do Brincar modificou sua compreensão sobre o brincar, a grande maioria dos participantes respondeu que sim. As respostas abertas e as entrevistas revelaram que essa mudança não foi apenas superficial ela atingiu a forma como os estudantes entendem o brincar, a criança e a própria docência.

Uma das respostas do questionário desse questionário é especialmente significativa ao afirmar que, antes, o brincar era visto como uma forma de "dar folga" aos professores e, conseqüentemente, às crianças, mas, após a experiência, passou a ser compreendido como "momento formativo e pedagógico tanto para as crianças quanto para os professores". Essa fala evidencia uma mudança importante: o brincar passa a ser reconhecido como parte constitutiva do processo educativo. Tal percepção aproxima-se da compreensão de Kishimoto (2017), para quem o brincar não é ausência de aprendizado, mas uma forma própria de a criança conhecer o mundo e produzir sentidos sobre ele.

Outro participante destacou que a SMB permitiu compreender o brincar "como prática pedagógica importante para o desenvolvimento infantil", relacionando-o diretamente aos eixos previstos nos documentos que orientam a Educação Infantil. Essa fala revela que os estudantes não apenas vivenciaram o brincar, mas foram capazes de conectá-lo às referências teóricas e legais estudadas ao longo do curso, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), que reconhecem o brincar como direito de aprendizagem e eixo estruturante das práticas pedagógicas.

Essa mudança também aparece nas entrevistas. A discente Carla, ao relatar sua percepção antes de ingressar no curso de Pedagogia, afirmou:

"Antes de entrar na Pedagogia e participar da Semana do Brincar, eu não via completamente o brincar como algo pedagógico, como algo importante na vivência das crianças. Para mim, o brincar era algo normal da criança, mas eu não dava tanta importância" (Carla, 2026).

Essa fala mostra que a SMB ajudou essa participante a ressignificar essa visão. Ela passou a entender o brincar também como uma prática educativa. É a passagem de quem lembra do brincar para quem precisa planejá-lo como professor, um movimento que Schön (2000) descreve como característico do profissional reflexivo, que constrói saberes na experiência e na reflexão sobre ela.

A Participante Alice também falou sobre isso: "Antes da Semana Mundial do Brincar, e antes de entrar na faculdade, eu compreendia o brincar apenas como uma forma de diversão para a criança". Essa fala ajuda a entender que a SMB mostrou aos estudantes que as brincadeiras carregam significados que a criança constrói com outras crianças e com os adultos. Brougère (1998) explica isso: o brincar é aprendido socialmente e traz marcas da cultura onde a criança vive.

Já a Participante Bruna verbalizou que a SMB foi um "divisor de águas" na sua formação: "Acredito que a primeira Semana Mundial do Brincar de que participei foi um divisor de águas para mim, porque foi nesse momento que entendi que o brincar era muito importante e que precisava ser valorizado". Ela também relatou que, antes, via o brincar como algo passageiro, em que "a criança brincava por alguns minutos e pronto". Depois, passou a entender que "a criança também aprende brincando" e que o brincar ajuda no desenvolvimento, na interação e na socialização (Bruna, 2026).

Outras respostas do questionário pós-SMB reforçam essa visão. Os participantes descrevem o brincar como "algo sério", "direito da criança", "forma de expressão" e "principal maneira de a criança compreender o mundo". Essas expressões conversam com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que reconhece o brincar como parte do direito à liberdade. Mais do que isso, mostram que os estudantes não só aprenderam esses conceitos, mas os ressignificaram a partir do que viveram.

Outro elemento que apareceu nas respostas foi a compreensão de que o brincar precisa ter significado. Uma participante afirmou que a SMB mostrou que as atividades lúdicas não podem ser feitas de qualquer jeito, só para ocupar o tempo das crianças. Elas precisam ser pensadas, planejadas e ligadas às necessidades e interesses das crianças. Essa percepção aproxima o brincar da intencionalidade pedagógica, sem tirar da criança sua liberdade de criar e participar. Kishimoto (2017) defende isso ao afirmar que o adulto precisa criar condições para o brincar acontecer, mas sem controlar cada movimento da criança.

A Participante Daniela, por sua vez, destacou a importância do planejamento e da adaptação:

"As vivências que mais marcam na Semana Mundial do Brincar acontecem quando as turmas de crianças menores chegam até nós, e precisamos pensar além do que já foi planejado. Isso porque as brincadeiras precisam ser adaptadas e pensadas de acordo com as diferentes idades das crianças" (Daniela, 2026).

A participante também destacou que a experiência mostrou que "a educação pode ser mais leve" e que "as brincadeiras influenciam e fazem parte do dia a dia da criança". Essa percepção dialoga com Fortuna (2001), para quem o professor brincante é aquele que mantém viva a capacidade de brincar e reconhece o brincar como parte essencial do que é ser criança.

Assim, os dados indicam que a participação na Semana Mundial do Brincar favorece esse processo formativo do brincar entendido como direito, linguagem, prática cultural e experiência pedagógica. Dessa forma, a Semana Mundial do Brincar contribuiu para ampliar a compreensão dos estudantes sobre o brincar e sobre a própria atuação docente. Ao vivenciarem o evento, os participantes puderam perceber que brincar não significa ausência de aprendizagem, mas outra forma de aprender, interagir, expressar-se e produzir sentidos.

5.4 A articulação entre teoria e prática na formação docente

A mudança na compreensão sobre o brincar, discutida na seção anterior, foi diretamente relacionada com outro aspecto central da formação docente inicial: a articulação entre teoria e prática. A relação entre teoria e prática não deve ser compreendida como simples aplicação de conteúdos estudados na universidade. Freire (1996) afirma que a reflexão crítica sobre a prática é necessária para que a teoria não se transforme em discurso vazio e a prática não se reduza ao ativismo.

Relacionando com os dados do questionário aplicado, as respostas abertas do questionário pós-SMB também evidenciam essa articulação entre teoria e prática. Alguns participantes afirmaram, por exemplo, que a SMB permitiu perceber, no "chão da escola" e nos espaços de interação com as crianças, conteúdos discutidos no curso de Pedagogia. Outros, destacaram que a vivência possibilitou compreender melhor a importância do brincar, da inclusão, da organização dos espaços, da mediação docente e da adaptação das propostas às necessidades das crianças.

Essa relação também aparece de forma expressiva nas entrevistas. A entrevistada Carla afirmou que os conteúdos estudados no curso puderam ser percebidos durante a vivência na Semana Mundial do Brincar. Segundo ela:

“Nós estudamos muito isso no curso de Pedagogia e foi algo que consegui relacionar com a prática. Existem disciplinas em que estudamos o brincar, e desde o início do curso vemos a importância do brincar na infância” (Carla, 2026).

A mesma participante também destacou que, durante a SMB, foi possível observar aspectos do comportamento infantil e relacioná-los com os estudos realizados no curso. Ao mencionar que passou a compreender "por que a criança age de certa forma", "o que significa quando ela está desenhando ou brincando" e "em que fase do desenvolvimento ela se encontra", é possível perceber situações reais à luz dos conhecimentos acadêmicos. Ao concluir que "tudo se conecta", ela sintetiza a articulação entre teoria, prática e reflexão.

Essa compreensão dialoga com Pimenta e Lima (2018), quando afirmam que a prática, para ser formativa, precisa ser acompanhada de reflexão e problematização. A experiência sozinha não garante aprendizagem docente, ela se torna formativa quando o estudante consegue observar e refletir sobre aquilo que vivencia.

A participante Daniela também destaca essa relação entre estudo e ação ao afirmar que a Semana Mundial do Brincar envolve preparação teórica e vivência prática. Segundo ela: "Existe todo um diálogo teórico e, depois, esse diálogo é colocado em ação" (Daniela, 2026).

A necessidade de adaptação também aparece nas respostas dos participantes. Antes da SMB, parte dos estudantes já imaginava que seria necessário ajustar algumas atividades durante a experiência. Após a vivência, essa percepção se confirma nas entrevistas, especialmente quando as participantes relatam a necessidade de adaptar cantos, reorganizar propostas e lidar com diferentes faixas etárias. A participante Alice, por exemplo, destacou essa questão:

"As vivências que mais marcam na Semana Mundial do Brincar acontecem quando as turmas de crianças menores chegam até nós, e precisamos pensar além do que já foi planejado. Isso porque as brincadeiras precisam ser adaptadas e pensadas de acordo com as diferentes idades das crianças" (Alice, 2026).

Essa capacidade de adaptação é o que Sacristán (1999) chama de "ação" docente, o modo como os sujeitos, com seus saberes, valores e escolhas, agem nas instituições e nelas se constituem como profissionais. É um conhecimento prático que se constrói na ação e que é essencial para lidar com a imprevisibilidade do cotidiano escolar

A participante Bruna reforça essa compreensão ao relatar que, em uma das edições da SMB, conseguiu perceber na prática conteúdos estudados na disciplina de Educação Infantil. Segundo ela: "Muito do que estudamos sobre a criança, o desenvolvimento infantil, a interação e o brincar pôde ser percebido na prática" (Bruna, 2026).

Esse movimento é descrito por Schön (2000) quando o profissional aprende não apenas antes da prática, mas durante e depois dela, ao analisar as situações vividas e reconstruir seu modo de agir. Além disso, Bruna trouxe um elemento que conecta diretamente a SMB à formação inicial ao afirmar que: "A partir dessa experiência, eu me encontrei na Educação Infantil. De todas as áreas da Pedagogia, a Educação Infantil é aquela com a qual mais tenho afinidade" (Bruna, 2026).

Nóvoa (1995) destaca que a identidade docente se constrói na relação com a prática e com os sujeitos da educação e é justamente isso que a Bruna expressa ao dizer que a SMB a ajudou a encontrar seu caminho na docência. Nesse sentido, a relação entre teoria e prática na Semana Mundial do Brincar não aparece como aplicação mecânica de conteúdos, mas como processo de construção de sentidos. Esse movimento contribui para uma formação mais crítica e sensível, pois aproxima o futuro pedagogo da complexidade do trabalho educativo.

Os dados analisados indicam, portanto, que a SMB contribuiu para fortalecer a articulação entre teoria e prática na formação docente inicial. O planejamento das atividades, a relação com os conteúdos estudados no curso, a necessidade de adaptação, o contato com as crianças e a reflexão sobre o brincar aparecem como elementos centrais dessa experiência. Dessa forma, a participação na SMB possibilitou e possibilita aos estudantes compreenderem que a docência se constrói na relação entre conhecimento, ação e reflexão.

5.5 Vivências, aprendizagens e construção da identidade docente

A participação na Semana Mundial do Brincar não produziu apenas uma mudança conceitual sobre o brincar ou uma aproximação e reflexão sobre a teoria e prática. Para alguns estudantes, a experiência também contribuiu para fortalecer o modo como passaram a se perceber no processo de formação docente. Nesse sentido, a SMB aparece como uma vivência que mobiliza não apenas conhecimentos acadêmicos, mas também descobertas sobre a futura profissão.

Essa dimensão aparece de forma significativa nas entrevistas, especialmente quando as participantes relatam que a vivência com as crianças permitiu compreender melhor o lugar da Educação Infantil na formação do pedagogo. Bruna, ao narrar sua trajetória, afirmou que a Semana Mundial do Brincar foi uma de suas primeiras oportunidades de interação mais direta com crianças no contexto do curso. Em sua fala, a participante afirma: “Foi ali que eu me encontrei na Educação Infantil” (Bruna, 2026). Essa expressão é significativa porque revela que a experiência não foi percebida apenas como atividade acadêmica, mas como momento de identificação com uma área de atuação.

Essa fala também permite compreender que a identidade docente não se constrói de maneira abstrata. Nessa perspectiva, Tardif (2014, p. 11) afirma que “o saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo”. A reflexão do autor ajuda a compreender que a formação docente envolve não apenas a apropriação de conhecimentos acadêmicos, mas também a construção de sentidos a partir das experiências vividas pelos futuros professores.

A entrevistada também destacou que a vivência na SMB possibilitou compreender a importância de respeitar as crianças e o tempo delas. Segundo ela, uma das aprendizagens mais marcantes foi perceber que “as crianças aprendem brincando” e que “é necessário respeitar seu modo próprio de participar das experiências” (Bruna, 2026).

Além disso, essas respostas também indicaram que a SMB contribuiu para ampliar a compreensão dos estudantes sobre o papel do pedagogo. O professor deixa de ser visto apenas como alguém que organiza conteúdos e passa a ser compreendido como mediador de experiências. Essa mudança é fundamental para a

construção da identidade docente, pois envolve uma forma mais sensível e crítica de compreender o trabalho pedagógico.

Segundo Nóvoa (1995), a formação docente não é fruto apenas da acumulação de conhecimentos ou técnicas. Para o autor, ela se dá, fundamentalmente, na reflexão sobre as práticas e na reconstrução permanente da identidade profissional. Essa compreensão ajuda a situar a SMB como uma experiência formativa, pois o evento não se reduz a uma atividade prática isolada, mas se configura como um espaço em que os futuros professores se descobrem e ressignificam seu modo de fazer docente.

Dessa forma, os dados indicam que a SMB contribuiu para a construção da identidade docente ao possibilitar experiências de contato com crianças, reflexão sobre o brincar, planejamento de práticas pedagógicas e reconhecimento da Educação Infantil como campo de atuação. As falas das participantes revelam que a formação docente inicial é repleta por descobertas, deslocamentos e escolhas, e que experiências como a Semana Mundial do Brincar podem marcar profundamente o modo como os estudantes compreendem a infância, a docência e a si mesmos como futuros pedagogos.

5.6 A Semana Mundial do Brincar como experiência formativa

A análise dos dados permitiu compreender que a Semana Mundial do Brincar, no contexto do curso de Pedagogia da UEMASUL/Campus Imperatriz, constituiu-se como uma experiência formativa porque articula diferentes dimensões da formação docente. Ao longo das respostas dos questionários e das entrevistas, foi possível perceber que a participação no projeto não se restringiu à realização de atividades recreativas com crianças, mas envolve preparação, estudo, planejamento, produção de materiais, organização de espaços, mediação de brincadeiras, adaptação das propostas e reflexão sobre a prática.

Nesse sentido, a SMB possibilita ao estudante de Pedagogia vivenciar situações que aproximam a formação universitária da realidade prática. Essa aproximação é importante porque permite que os conhecimentos estudados no curso sejam mobilizados diante de crianças reais, com interesses, ritmos, necessidades e formas próprias de participação. Assim, o brincar deixa de ser compreendido apenas como conteúdo teórico ou como lembrança afetiva da infância dos próprios

estudantes, passando a ser reconhecido como uma prática que exige responsabilidade pedagógica.

As falas dos participantes evidenciaram que essa experiência formativa ocorre desde o momento de preparação do evento. Como relatou Daniela, a Semana Mundial do Brincar envolve a criação de materiais, o estudo da base teórica e, posteriormente, a colocação desse conhecimento em prática.

Essa característica aproxima a SMB da compreensão de Freire (1996), para quem a prática educativa exige reflexão crítica, pois a ação sem reflexão pode se reduzir ao ativismo. No caso da Semana Mundial do Brincar, os estudantes não apenas executam atividades, eles precisam pensar sobre o que estão propondo, observar como as crianças participam, adaptar as brincadeiras quando necessário e refletir sobre os sentidos daquela experiência.

As entrevistas também demonstram que a SMB aproxima os estudantes das crianças de maneira significativa. Esse contato direto foi apontado como um dos aspectos mais marcantes da experiência, pois possibilitou observar como as crianças brincam e atribuem sentidos às propostas. A fala da Bruna, ao afirmar que a Semana Mundial do Brincar é um dos momentos em que os estudantes têm oportunidade de estar com as crianças, interagir com elas e aprender com elas, revela que a formação docente também se constrói na relação com os sujeitos da prática educativa.

Nesse processo, a criança deixa de ser vista apenas como tema estudado nos textos acadêmicos e passa a ser reconhecida como sujeito presente e participante. Essa mudança é fundamental para a formação inicial docente, pois contribui para que o estudante compreenda a infância não de forma abstrata, mas a partir das interações das próprias crianças. Assim, a SMB fortalece uma concepção de docência que exige escuta, observação e respeito aos modos próprios de ser e agir das crianças.

A Semana Mundial do Brincar também se apresenta como experiência formativa por fortalecer a articulação entre universidade e comunidade. Ao envolver crianças, escolas, creches, espaços não escolares, professores e estudantes, a SMB ultrapassa os limites da sala de aula universitária e possibilita que o conhecimento produzido no curso de Pedagogia dialogue com demandas reais da infância.

Nessa perspectiva, a experiência aproxima-se da extensão universitária, compreendida como prática acadêmica que articula ensino, pesquisa e compromisso social. A Resolução CNE/CES nº 7/2018 define a extensão como atividade integrada à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo processo interdisciplinar,

político-educacional, cultural, científico e tecnológico que promove a interação transformadora entre instituições de ensino superior e outros setores da sociedade.

Essa compreensão também dialoga com a Política Nacional de Extensão Universitária, ao compreender a extensão como processo que articula universidade e sociedade por meio da interação transformadora (FORPROEX, 2012).

Os dados analisados indicam ainda que a SMB contribui para a construção da identidade docente. Ao relatarem inseguranças iniciais, mudanças na compreensão sobre o brincar e maior aproximação com a Educação Infantil, os estudantes demonstram que a participação no evento contribui para o modo como percebem a profissão.

Dessa forma, a Semana Mundial do Brincar pode ser compreendida como uma experiência formativa porque mobiliza a pessoa do estudante em diferentes dimensões: suas memórias de infância, seus conhecimentos acadêmicos, suas inseguranças, suas expectativas, sua capacidade de planejar, sua sensibilidade diante das crianças e sua reflexão sobre a docência. Trata-se de uma vivência que não substitui o estágio ou as disciplinas do curso, mas complementa a formação inicial ao oferecer situações concretas de aprendizagem, convivência e mediação pedagógica.

Portanto, a SMB contribui para a formação docente dos estudantes de Pedagogia da UEMASUL ao transformar o brincar em objeto de estudo, vivência e reflexão. A experiência permite compreender que brincar é direito da criança, linguagem da infância, prática cultural e possibilidade pedagógica. Ao mesmo tempo, possibilita aos estudantes perceberem que ser pedagogo exige mais do que conhecer teorias: exige saber observar, planejar, escutar, adaptar, interagir e refletir criticamente sobre a prática. É nesse movimento entre teoria, experiência e reflexão que a Semana Mundial do Brincar se afirma como espaço significativo de formação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa evidenciaram que a Semana Mundial do Brincar constitui uma experiência significativa para a formação inicial dos estudantes de Pedagogia da UEMASUL/Campus Imperatriz. Mais do que um evento voltado à realização de atividades lúdicas, a SMB na Uemasul se configura como um espaço de aprendizagem, reflexão e aproximação com a realidade da infância, possibilitando aos futuros professores vivências que contribuem para sua atuação profissional.

Para a pesquisadora, a SMB representou mais do que uma atividade acadêmica: foi seu primeiro contato prático com a docência. Foi nesse espaço que ela compreendeu, na prática, o que significa ser professor, não como um conceito abstrato, mas como uma experiência que exige planejamento, escuta, sensibilidade e, sobretudo, a disposição para aprender com as crianças. Desde a organização dos cantos até a mediação das brincadeiras, cada edição da SMB contribuiu para ressignificar sua compreensão sobre o brincar e sobre o papel do educador, revelando que a docência se constrói na relação com o outro. A SMB não foi apenas um evento do qual participou, mas um marco em sua trajetória formativa, o lugar onde o desejo de ser professora encontrou sentido e onde a teoria estudada na universidade ganhou vida no encontro com as crianças.

A análise realizada permitiu compreender a relevância da Semana Mundial do Brincar como uma iniciativa que fortalece a defesa do brincar enquanto direito da criança e dimensão fundamental do desenvolvimento infantil. Ao mobilizar universidade, escolas e comunidade, a SMB amplia as discussões sobre a infância e reforça a importância de garantir espaços, tempos e oportunidades para que as crianças possam brincar de forma livre, criativa e significativa.

No contexto da formação docente, a pesquisa mostrou que a participação dos estudantes envolve diferentes etapas que vão desde o planejamento até à organização de espaços, tempos e materiais. Essas experiências favorecem a aproximação entre os conhecimentos construídos ao longo do curso e as situações vivenciadas com as crianças, fortalecendo a relação entre teoria e prática.

A partir dos questionários e entrevistas, foi possível identificar que a participação na SMB contribui para o fortalecimento da integração entre teoria e prática na formação docente. Os dados indicaram que os estudantes conseguem relacionar conteúdos estudados no curso de Pedagogia, especialmente aqueles

ligados à infância e ao desenvolvimento infantil, com as situações reais vivenciadas durante o evento. Essa articulação surge quando os participantes relatam que passaram a compreender melhor a importância do brincar.

Outro aspecto relevante identificado na pesquisa diz respeito à mudança na compreensão dos estudantes sobre o brincar. Antes da participação na SMB, alguns entendiam o brincar somente como um momento de diversão ou como uma atividade espontânea da criança. Após a vivência, essa compreensão foi ampliada, passando a incluir o brincar também como direito, prática pedagógica, linguagem infantil e experiência de aprendizagem. Essa mudança é significativa porque interfere diretamente na forma como o futuro pedagogo compreende a criança e organiza sua atuação profissional.

A pesquisa também evidenciou que a Semana Mundial do Brincar contribui para a construção da identidade docente. As falas dos participantes demonstraram que o contato direto com as crianças, assim como a organização das propostas lúdicas, possibilitou descobertas importantes sobre a profissão. Para alguns estudantes, a SMB representou um momento de identificação com a área da Educação Infantil, por exemplo, e de fortalecimento da escolha pela docência.

Considera-se, portanto, que os objetivos propostos foram alcançados, uma vez que foi possível contextualizar a Semana Mundial do Brincar, descrever sua realização no curso de Pedagogia da UEMASUL/Campus Imperatriz e identificar suas contribuições para a articulação entre teoria e prática na formação docente inicial.

Dessa forma, o problema de pesquisa foi respondido ao se constatar que a participação na Semana Mundial do Brincar contribui para as vivências e aprendizagens dos estudantes de Pedagogia ao possibilitar contato concreto com crianças, ampliação da compreensão sobre o brincar, articulação entre teoria e prática, construção de saberes experienciais e fortalecimento da identidade docente. Como um espaço potente de formação inicial, permite ao estudante assumir uma postura mais ativa, reflexiva e responsável diante das crianças e do brincar.

É importante destacar que a Semana Mundial do Brincar não substitui as disciplinas do curso nem o estágio supervisionado, mas complementa a formação inicial ao oferecer experiências concretas de planejamento, mediação, escuta e reflexão. Sua contribuição está justamente em aproximar a universidade da comunidade e permitir que os estudantes compreendam, na prática, que ser professor exige mais do que conhecer teorias: exige olhar atento, sensibilidade,

responsabilidade, capacidade de adaptação e compromisso com os direitos da criança.

Como toda pesquisa, este estudo apresenta limites. No aspecto amostral, o questionário pré-SMB contou com 15 respondentes e o pós-SMB com 40, com variação na composição dos grupos, o que limita a generalização dos achados. Outro desafio refere-se ao meu envolvimento com o campo investigado, uma vez que minha participação nas edições da SMB exigiu atenção constante aos vieses de análise durante a interpretação dos dados. Também se reconhece o recorte temporal da investigação, pois os dados foram produzidos a partir da edição de 2026, sem comparação sistemática entre diferentes anos ou temas do evento. Ainda assim, os dados analisados oferecem contribuições importantes para pensar a SMB como experiência formativa no curso de Pedagogia e como possibilidade de fortalecimento da formação docente inicial.

Por fim, compreende-se que esta pesquisa não esgota as possibilidades de discussão sobre a Semana Mundial do Brincar, pois a cada edição novas experiências e aprendizagens são produzidas. A beleza desse evento está justamente em seu movimento vivo: nas crianças que ocupam os espaços com imaginação e liberdade, nos estudantes que aprendem a planejar e na universidade que se aproxima da comunidade para reafirmar o direito à infância.

REFERÊNCIAS

ALIANÇA PELA INFÂNCIA. Como implementar a Semana Municipal do Brincar na sua cidade. São Paulo: Aliança pela Infância, 2021. Disponível em: https://aliancapelainfancia.org.br/wp-content/uploads/2021/12/GUIA_COMO_IMPLEMENTAR_ASEMANA_MUNICIPAL_D_O_BRINCAR-2-1.pdf. Acesso em: 29 maio 2026.

ALIANÇA PELA INFÂNCIA. Política de salvaguarda de crianças da Aliança pela Infância. São Paulo: Aliança pela Infância, 2026. Disponível em: <<https://aliancapelainfancia.org.br/quem-somos/politica-de-salvaguarda-de-criancas-da-alianca-pela-infancia/>>. Acesso em: 10 jun. 2026.

ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. A formação do professor de educação infantil no curso de pedagogia de um centro universitário: uma análise a partir da teoria histórico-cultural. 2011. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2011.

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. O brincar, a criança e o espaço escolar. In: SCHLINDWEIN, Luciane Maria; LATERMAN, Ilana; PETERS, Leila (org.). **A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola**. Florianópolis: NUP, 2017.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 30 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 9 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 243, p. 49, 19 dez. 2018b. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808 . Acesso em: 30 maio 2026.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 19-32.

CAMARGO, Daiana; ALMEIDA, Izabelle Cristina de; PEROZA, Marilucia Antonia de Resende. **Semana(s) do Brincar no curso de Pedagogia - UEPG**: a defesa do direito de brincar e da formação de professores brincantes. Revista Conexão UEPG, Ponta Grossa, v. 20, e2424302, p. 1-13, 2024. DOI: 10.5212/Rev.Conexao.v20.24302.030. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/conexao/article/view/24302>. Acesso em: 29 maio 2026.

CAMPOS, Rafaely Karolynne do Nascimento; RAMOS, Tacyana Karla Gomes. A concepção de infância em Rousseau. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 11, n. 01, edição especial, p. 239-250, dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v11i01.9654> . Acesso em: 20 maio 2026.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

DOURADO, Ana Cristina Dubeux. História da infância e direitos da criança. **Salto para o Futuro**, edição especial, ano XIX, n. 10, set. 2009. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação a Distância, 2009.

DIAS, Aparecida de Lara Lopes; CADORE, Cláudia Renata Boni; SILVA, Ilma Maria de Oliveira; SOUSA, Kleber Alberto Lopes de; SILVA, Roza Maria Soares da. **Ludusformação**: recursos didáticos alternativos. Imperatriz: Ethos, 2016.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Apresentação. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de *et al.* **Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FORPROEX - FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus: FORPROEX, 2012. Disponível em:

<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em: 12 maio 2026.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Vida e morte do brincar**. Revista Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 8, n. 2, dez. 2001.

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

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brincar é para todos**: um tema em oito abordagens. In: MATTEUCCI, Juliana; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). Caderno brincar: volume 1: propostas de reflexão sobre brincadeiras e práticas inclusivas para professores de educação infantil. 1. ed. São Paulo: Associação Nova Escola, 2017.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MENDES, Geoésley José Negreiros. **Escola como tempo espaço de atravessamento: entre a Guiné Conacri e o Maranhão**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos da Criança. Nova York: ONU, 1989.

PECHTELIDIS, Ioannis. A criança como ator social. In: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João Leote de; FERNANDES, Natália (org.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**: perspectivas globais / *Key Concepts on Sociology of Childhood: Global Perspectives*. Braga: UMinho Editora, 2021.

PEROZA, Marilúcia Antônia de Resende; CAMARGO, Daiana. Entre o científico e o sensível, o teórico e o prático no curso de Pedagogia: tecendo considerações entre o brincar, o corpo e a arte. **Revista Humanidades & Inovação** Palmas, v. 9, n. 1, p. 327-338, 2022. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5126>. Acesso em: 11 jun. 2026

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THOMAS, Nigel Patrick. Infância como conceito. In: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João Leote de; FERNANDES, Natália (org.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**: perspectivas globais / Key Concepts on Sociology of Childhood: Global Perspectives. Braga: UMinho Editora, 2021.

TOY LIBRARIES AUSTRALIA. World Play Day. Austrália: Toy Libraries Australia, 2026. Disponível em: <https://www.toylibraries.org.au/wpd>. Acesso em: 29 maio 2026.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO. Semana do Brincar – Casinhas das Infâncias. Imperatriz: UEMASUL, 19 ago. 2021. Disponível em: <https://www.uemasul.edu.br/semana-do-brincar-casinhas-das-infancias/>. Acesso em: 1 jun. 2026.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO. Semana Mundial do Brincar estimula atividades lúdicas. Imperatriz: UEMASUL, 3 jun. 2022. Disponível em: <https://www.uemasul.edu.br/semana-mundial-do-brincar-estimula-atividades-ludicas/>. Acesso em: 1 jun. 2026.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO (UEMASUL). **Projeto Pedagógico Curricular (PPC)**: Pedagogia Licenciatura. Imperatriz: CCHSL, 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO. Semana Mundial do Brincar na UEMASUL. Imperatriz: UEMASUL, 2026. Disponível em: <https://eventos.uemasul.edu.br/eventos/public/evento/SMBU2026/principal/view>. Acesso em: 2 jun. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Câmpus de Imperatriz sediará a primeira Semana do Brincar, de 14 a 17 deste mês. São Luís: UFMA, 8 maio 2019. Disponível em: <https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=54098>. Acesso em: 2 jun. 2026.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Questionário Google Forms.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E LETRAS- CCHSL
CURSO DE PEDAGOGIA

QUESTIONÁRIO PRÉ SMB: EXPECTATIVAS PRÉVIAS SOBRE A
SEMANA MUNDIAL DO BRINCAR

1. Antes de participar da Semana Mundial do Brincar, como você se sente em relação às vivências das atividades com as crianças durante o evento?
 - () Muito seguro(a) e preparado(a).
 - () Um pouco inseguro(a), mas animado(a) para a experiência
 - () Inseguro(a), com receio de não conseguir conduzir as atividades.
 - () Ainda não sei como me sinto em relação a essa experiência.
2. O que você espera vivenciar ao participar da SMB?
 - () Desenvolver mais segurança para atuar com crianças.
 - () Aprender novas formas de utilizar o brincar nas atividades educativas.
 - () Compreender melhor o cotidiano das práticas educativas com crianças.
 - () Fortalecer minha formação como futuro(a) professor(a).
3. Como você percebe o brincar no contexto educativo antes da sua participação na SMB?

- ☐ Como parte importante do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.
 - ☐ Como um recurso que ajuda na interação e participação das crianças.
 - ☐ Como uma atividade mais recreativa do que educativa.
 - ☐ Ainda não tenho uma opinião formada sobre isso.
4. Em relação ao planejamento das atividades para a SMB, como você imagina que será a vivência com as crianças?
- ☐ Acredito que as atividades acontecerão de forma semelhante ao planejado.
 - ☐ Imagino que será necessário adaptar algumas atividades durante a experiência
 - ☐ Acredito que a vivência será bastante diferente do que estou imaginando agora.
 - ☐ Ainda não consigo imaginar como será essa experiência.
5. Qual é sua principal expectativa em relação à participação na SMB?
- ☐ Vivenciar experiências relacionadas ao brincar e à educação infantil.
 - ☐ Aprender a interagir melhor com as crianças.
 - ☐ Conhecer mais sobre a atuação docente em atividades lúdicas.
 - ☐ Superar inseguranças em relação ao contexto escolar.
6. Você acredita que experiências como a SMB podem contribuir para sua formação docente?
- ☐ Sim, muito
 - ☐ Sim, parcialmente.
 - ☐ Ainda não sei
 - ☐ Não acredito que contribuirá significativamente.
7. Voltando no tempo para a sua infância, quais são as memórias mais fortes que você tem sobre o ato de brincar?
8. Como você se sente neste momento inicial da sua formação docente?

APÊNDICE 2 – Questionário Google Forms



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E LETRAS- CCHSL CURSO DE PEDAGOGIA

QUESTIONÁRIO PÓS SMB

1. Qual período você está cursando?
☐ 8º período
Outro _____
2. De quantas edições da Semana Mundial do Brincar você participou durante o curso de Pedagogia?
☐ 1 edição
☐ 2 edições
☐ 3 edições
☐ 4 edições
3. De que forma você participou da Semana Mundial do Brincar?
☐ Participante/ouvinte
☐ Monitora/monitor
☐ Organização
☐ Oficina
Outro _____
4. Antes de participar da Semana Mundial do Brincar, como você compreendia o brincar na Educação?
☐ Como recreação ou passatempo
☐ Como momento livre da criança
☐ Como prática importante para o desenvolvimento infantil
☐ Como prática pedagógica
5. A participação na Semana Mundial do Brincar modificou sua compreensão sobre o brincar?
☐ Sim

- () Parcialmente
- () Não

6. Explique brevemente sua resposta anterior:

7. Quais aspectos da Semana Mundial do Brincar mais contribuíram para sua formação?

- [] Contato com crianças
- [] Planejamento de atividades
- [] Organização do evento
- [] Trabalho coletivo
- [] Oficinas e brincadeiras
- [] Relação entre teoria e prática
- [] Reflexão sobre o brincar

8. Em quais aspectos você percebeu essa relação entre teoria e prática?

9. Na sua opinião, a Semana Mundial do Brincar contribuiu para sua formação como futura(o) pedagoga(o)?

- () Sim
- () Parcialmente
- () Não

10. Que aprendizagens da Semana Mundial do Brincar você considera importantes para sua futura prática docente



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E LETRAS- CCHSL
CURSO DE PEDAGOGIA

APÊNDICE 3 – Roteiro de entrevistas

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ESTUDANTES DO 8º PERÍODO DO
CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMASUL**

Pesquisa: A SEMANA MUNDIAL DO BRINCAR NA FORMAÇÃO DOCENTE:
vivências e aprendizagens de estudantes de Pedagogia da Uemasul/Campus
Imperatriz – Ma

Pesquisadora: Larissa Correia de Rezende.

Duração estimada: 15 a 20 minutos.

Tipo: Entrevista estruturada, com respostas orais registradas mediante autorização.

OBJETIVO: Analisar de que maneira a participação na Semana Mundial do Brincar
contribui para as vivências e aprendizagens dos estudantes do curso de Pedagogia
da UEMASUL no processo de formação docente.

NOME:

EIXO — Participação nas edições da Semana Mundial do Brincar

De que forma você participou das edições da Semana Mundial do Brincar
durante o curso de Pedagogia?

EIXO 2 — Compreensão sobre o brincar

Como você compreendia o brincar antes de participar da Semana Mundial do Brincar?

Após participar das edições da Semana Mundial do Brincar, sua compreensão sobre o brincar mudou? De que maneira?

EIXO 3 — Vivências formativas e relação entre teoria e prática

Quais vivências ou momentos da Semana Mundial do Brincar mais marcaram sua formação?

A participação na Semana Mundial do Brincar contribuiu para relacionar os conteúdos estudados no curso de Pedagogia com a prática? Como?

EIXO 4 — Contribuições para a formação docente inicial

De que forma a Semana Mundial do Brincar contribuiu para sua formação inicial como futura pedagoga ou futuro pedagogo?

Que aprendizagens da Semana Mundial do Brincar você pretende levar para sua futura prática docente?

EIXO 5 — Avaliação da experiência

Na sua opinião, quais pontos positivos e quais aspectos poderiam ser melhorados nas próximas edições da Semana Mundial do Brincar?

APÊNDICE 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E LETRAS- CCHSL
CURSO DE PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da pesquisa: A SEMANA MUNDIAL DO BRINCAR NA FORMAÇÃO

DOCENTE: vivências e aprendizagens de estudantes de Pedagogia da

UEMASUL/Campus Imperatriz – Ma

Pesquisadora: Larissa Correia de Rezende

Curso: Licenciatura em Pedagogia – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL)

Orientadora: Profa. Ma. Flaviana Oliveira de Carvalho

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa, que tem como objetivo analisar as contribuições da Semana Mundial do Brincar para a formação inicial dos estudantes de Pedagogia da UEMASUL.

Sua participação consistirá em responder a uma entrevista com perguntas relacionadas às suas experiências e percepções sobre a participação na Semana Mundial do Brincar. A entrevista terá duração aproximada de 20 a 30 minutos.

A participação é voluntária. Você poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou penalidade.

Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, garantindo-se o sigilo de sua identidade. Para preservar sua privacidade, seu nome não será divulgado, sendo utilizado um pseudônimo ou código de identificação em todas as publicações decorrentes da pesquisa.

Esta pesquisa não apresenta riscos além daqueles encontrados em uma conversa sobre experiências pessoais. Caso alguma pergunta cause desconforto, você poderá optar por não respondê-la ou interromper sua participação.

Não haverá qualquer custo financeiro nem remuneração pela participação na pesquisa.

Os resultados poderão ser apresentados em trabalhos acadêmicos, artigos científicos e eventos, sempre preservando o anonimato dos participantes.

Declaro que fui informado(a) sobre os objetivos da pesquisa, compreendi as informações apresentadas e tive a oportunidade de esclarecer minhas dúvidas. Concordo, de forma livre e voluntária, em participar desta pesquisa.

Local e data: _____

Nome do(a) participante: _____

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____