

## POETA ANÍSIO SILVA (PROFESSOR SHELL)

Muito além do currículo:  
O Professor que fez da palavra um abraço.



### LANÇAMENTO

**VERBO: A POESIA QUE FERRE E PERMANECE**

O REAL, A MEMÓRIA E A HUMANIDADE NOS VERSOS INQUIETANTES DE ANÍSIO SILVA.



Coordenaram esta edição: Manuel Francisco Neto / Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco / Vilma Maria da Silva

<https://primeiraevolucao.com.br>



<https://doi.org/10.52078/gzrygp96>

**Editor Responsável:** Antônio Raimundo Pereira Medrado  
**Editor correspondente (ANGOLA):** Manuel Francisco Neto

**Coordenação editorial:**

Ana Paula de Lima  
Andreia Fernandes de Souza  
Isac dos Santos Pereira  
José Wilton dos Santos  
Patrícia Martins da Silva Rede  
Vilma Maria da Silva

**Coordenação editorial (Angola):**

Manuel Francisco Neto  
Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco

**Com. de Avaliação e Leitura:**

Prof. Dr. Adelson Batista Lins  
Prof. Me. Alexandre Passos Bitencourt  
Profa. Esp. Ana Paula de Lima  
Profa. Dra. Andreia Fernandes de Souza  
Profa. Bianca de Assis Pirahy  
Profa. Dra. Denise Mak  
Prof. Me. Edson da Conceição Graça (Angola)  
Prof. Me. Isac dos Santos Pereira  
Prof. Dr. Manuel Francisco Neto (Angola)  
Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco (Angola)  
Profa. Esp. Mirella Clerici Loayza  
Prof. Me. Tavares dos Santos Muhongo (Angola)  
Profa. Dra. Thaís Thomaz Bovo  
Prof. Me. Wilder Dala Quinjango (Angola)

**Bibliotecária:**

Patrícia Martins da Silva Rede

**Colunistas:**

Prof. Dr. Adelson Batista Lins  
Profa. Bianca de Assis Pirahy  
Prof. Dr. Isac Chateaufeuf  
Jornalista João Domingos Terin (William Terin)  
Profa. Ma. Cleia Teixeira da Silva  
Prof. Me. José Wilton dos Santos  
Profa. Esp. Mirella Clerici Loayza

**Web-edição:**

T.I Lee Anthony Medrado

**Assessoria Jurídica**

Júlio César dos Santos  
OAB/SP 344263

**Contatos**

Tel. 55(11) 99543-5703  
Whatsapp: 55(11) 99543-5703  
[primeiraevolucao@gmail.com](mailto:primeiraevolucao@gmail.com) (S. Paulo)  
[netomanuelfrancisco@gmail.com](mailto:netomanuelfrancisco@gmail.com) (Luanda)  
<https://primeiraevolucao.com.br>

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Revista Primeira Evolução [recurso eletrônico] / [Editor] Antonio Raimundo Pereira Medrado. – ano 7, n. 65 (jun. 2026). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2026. 320 p. : il. color

**Bibliografia**

Publicação contínua desde 2020.

Bimestral

e-ISSN 2675-2573

Disponível apenas online.

Modo de acesso: <https://primeiraevolucao.com.br>

DOI: <https://doi.org/10.52078/gzrygp96>

1. Educação – Periódicos. 2. Pedagogia – Periódicos. I. Medrado, Antonio Raimundo Pereira, editor. II. Título.

CDD 22. ed. 370.5

Patrícia Martins da Silva Rede – Bibliotecária – CRB-8/5877

Em parceria com:



São Paulo | 2026

Publicada no Brasil por:

Livro Alternativo  
[www.livroalternativo.com.br](http://www.livroalternativo.com.br)

CNPJ: 28.657.494/0001-09

## 05 EDITORIAL

Antonio R P Medrado

## 07 Sobre quem joga e quem assiste: lugares que ensinamos a ocupar

Mirella Clerici

## 10 Ciência, Tecnologia & Sociedade

Adeilson Batista Lins

## 14 Convivência em foco – “Programa EntreNós”

Cleia Teixeira da Silva e Jose Wilton dos Santos

## 20 POIESIS

J. Wilton

## 23 Poeta Anísio Silva (Professor Shell)

Muito além do currículo: o professor que fez da palavra um abraço



## ARTIGOS

1. A ESTRATÉGIA DAS RECEITAS PÚBLICAS NO SISTEMA FISCAL ANGOLANO (CASO DA TERCEIRA REGIÃO TRIBUTÁRIA LUANDA-BENGO)

Adão Pacheco Valentim/Domingos Fernando Cassuende Lucunde 31

2. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO “FAMÍLIA TAMBÉM CONTA HISTÓRIAS

Ana Claudia Souza Silva 36

3. A FRACA ASSIMILAÇÃO E BAIXO RENDIMENTO DOS ALUNOS DO LICEU REI CILULU VANGUEVANGUE - CHINJENJE-PROVÍNCIA DO HUAMBO

Angelino Wambo Tchaluete/Walter Albino António Sassoma 42

4. O PAPEL DA ESCOLA DIANTE DAS TRANSFORMAÇÕES TECNOLÓGICAS

Antonia Elcinda Alves Rodrigues 48

5. INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA EM DIREITO: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS PARA A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO JURÍDICO

Augusto Hudson Simeão 53

6. ANÁLISE FARMACOTERAPÉUTICA DOS ANTIRRETROVIRAIS EM PACIENTES ATENDIDOS NO HOSPITAL GERAL DO KILAMBA KIAXI

Capuma Ernesto Eduardo /Daniel Tchilala Luciano /Wilson Valdemar Gomes Anilba 60

7. RECURSO DE APELAÇÃO NO ORDENAMENTO JURÍDICO ANGOLANO

Chiquito Afonso Fernando Domingos/Gouveia de Oliveira Ngunza da Silva 65

8. O IMPACTO SOCIAL DA CORRUPÇÃO EM ANGOLA: EFEITOS NA DESIGUALDADE SOCIAL E NO ACESSO AOS SERVIÇOS PÚBLICOS

Cipriano de Jesus Plácido da Silva /Constantino João Manuel 74

9. A MOTIVAÇÃO LABORAL E O DESEMPENHO ORGANIZACIONAL: UM ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO PRIVADO DO KILAMBA

Constantino João Manuel 80

10. CRIMINALIDADE NO BAIRRO CANDOMBE VELHO, MOTIVOS, CONSEQUÊNCIAS E SOLUÇÕES

Daniel Cordeiro 87

11. DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EQUIDADE NO ATENDIMENTO A CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Daniela dos Santos Magalhães 93

12. PLANEJAMENTO DOCENTE E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Denise Teixeira Santos Menezes 99

13. INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E AUTORIA DOCENTE NA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: POSSIBILIDADES, LIMITES E CRITÉRIOS ÉTICOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

Diego Agostinho Dynczki 106

14. O PAPEL DA LIDERANÇA NO DESENVOLVIMENTO DAS ORGANIZAÇÕES DE ENSINO SUPERIOR ESTUDO REALIZADO À COMUNIDADE ACADÊMICA DO ISIA E ISPK – 2025/2026

Edson da Conceição Graça /Rogério Agrey Moisés Jonas 115

15. FUGA À PATERNIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NO MUNICÍPIO DO CUITO-BIÉ NO ÂMBITO DO ORDENAMENTO JURÍDICO ANGOLANO

Eduardo Custódio Domingos Nunquilo 124

16. EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: CONECTANDO CONHECIMENTO, CIDADANIA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Emanuel Ramos Barra 130

17. APRENDIZAGEM ATRAVÉS DO MOVIMENTO E DA EXPRESSÃO CORPORAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO

Glaucimer Silva Batista de Almeida 136

18. QUANDO O TEMPO SE TORNA TERRITÓRIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Jennyfer Christiane Barboza de Jesus 144

19. O PAPEL DO PROFESSOR NA MOTIVAÇÃO DO ALUNO NO INSTITUTO TÉCNICO DE SAÚDE Nº 110 DE SAURIMO-ANGOLA

João Miranda Tumba 154

20. CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DA INDISSOCIABILIDADE ENTRE CUIDADO E APRENDIZAGEM

Jordânia de Brito 161

21. INFLUÊNCIA DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO NO DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DOS FUNCIONÁRIOS PÚBLICOS(CASO DO HOSPITAL MUNICIPAL DO ZANGO NO PERÍODO DE 2024-2025)

Julietta Elisa André Panzo Tchitungo 168

22. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Lilian Silvana Minho Zanetta 176

23. DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO SISTEMA JURÍDICO ANGOLANO NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO E DA CONSOLIDAÇÃO DO ESTADO DE DIREITO

Luzia Feijó Sebastião/Constantino João Manuel 182

24. A MÚSICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Lusilene da Rocha Alves 189

25. A GESTÃO ESCOLAR NO SECTOR PRIMÁRIO E DO II CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO: UMA PERSPECTIVA DAS DIRECTORAS DE ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE LUANDA

Madalena Nascente Cardoso João 195

26. O ACESSO À JUSTIÇA PELAS POPULAÇÕES DE BAIXA RENDA EM ANGOLA: BARREIRAS ESTRUTURAIS E MECANISMOS DE INCLUSÃO

Manuel António da Silva Lemos /Constantino João Manuel 204

27. ATRIBUIÇÃO CAUSAL COMO UM FATOR CRUCIAL PARA O RENDIMENTO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES

Manuel Francisco Neto 210

28. ARTETERAPIA E SAÚDE MENTAL: FUNDAMENTOS, EVIDÊNCIAS, LIMITES E DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO NO CUIDADO INTEGRAL

Marcelo Santos de Mascarenhas 216

29. A PROTECÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS EM CONTEXTO DE CRISE SOCIOECONÓMICA EM ANGOLA: DESAFIOS INSTITUCIONAIS E MECANISMOS DE GARANTIA

Maria Teresa da Costa Garcia /Constantino João Manuel 225

30. MEDIAÇÕES, CONFLITOS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICASMOIZES ANTONIO DOS SANTOS

Ngombo Rodrigues Lucau 232

31. O USO DO SOFTWARE GEOGEBRA NO ESTUDO DAS FUNÇÕES EXPONENCIAIS NO 1.º ANO DO CURSO DE ENSINO DA MATEMÁTICA

Pedro Nzuzi 243

32. DESEMPREGO JUVENIL NA CIDADE DE LUANDAUM ESTUDO REALIZADO NO BAIRRO ROCHA PINTO

Sandra Horacio 250

33. EDUCAÇÃO DO CAMPO, DIVERSIDADE CULTURAL E A BNCC NO BRASIL

Santos Augusto Mussamo /Constantino João Manuel 258

34. LITERACIA FISCAL E CUMPRIMENTO DAS OBRIGAÇÕES TRIBUTÁRIAS EM ANGOLA: EVIDÊNCIAS DOCUMENTAIS A PARTIR DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E CIDADANIA FISCAL

Santos Filipe 264

35. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: MUDANÇAS COMPORTAMENTAIS DOS ESTUDANTES DO 4º ANO DO CURSO DE ANÁLISES CLÍNICAS E SAÚDE PÚBLICA DO INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO DE OLINDA RODRIGUES, NO I SEMESTRE DE 2025

Sebastião Alcino Gonçalves 271

36. O ESTÁGIO ACADÊMICO COMO INSTRUMENTO DE PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL INSTITUCIONAL NO ENSINO SUPERIOR EM MALANJE

Simone Gomes de Macêdo Miranda Silva Ferreira 279

37. A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS E O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Solange Aparecida Silva 287

38. ARTE, EXPRESSÃO SIMBÓLICA E DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL NA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA ARTE-EDUCAÇÃO E LIMITES DA ARTETERAPIA

Suellen Vidal Araújo da Silva 293

39. A RODA DE CONVERSA COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Viviane Marcia Santos de Mascarenhas 303

40. O BRINCAR LIVRE NA INFÂNCIA: FUNDAMENTOS SOCIOCULTURAIS, EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Jordânia de Brito 309



## O BRINCAR LIVRE NA INFÂNCIA: FUNDAMENTOS SOCIOCULTURAIS, EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Viviane Marcia Santos de Mascarenhas

**Resumo:** Este artigo analisa o brincar livre como direito da criança, prática sociocultural e dimensão estruturante do currículo da Educação Infantil. O objetivo é superar abordagens panorâmicas que apenas enumeram benefícios do brincar, articulando fundamentos teóricos, documentos normativos e evidências empíricas produzidas em contextos escolares e espaços externos. Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa e caráter narrativo-analítico. O levantamento foi realizado em junho de 2026 nas bases SciELO, PubMed, ERIC e Google Scholar, além de repositórios oficiais brasileiros e das Nações Unidas. Foram empregados descritores em português e inglês relacionados a brincar livre, aprendizagem baseada em brincadeiras, recreio, ambiente externo, desenvolvimento infantil e Educação Infantil. O corpus final reuniu 21 documentos, entre obras teóricas, pesquisas empíricas, revisões sistemáticas e normas públicas. A análise evidencia que o brincar não constitui comportamento natural isolado, mas atividade cultural aprendida e produzida nas interações. Estudos observacionais e revisões indicam associações entre oportunidades de brincar, atividade física, desenvolvimento motor, autorregulação, linguagem, relações entre pares e comportamento em sala; entretanto, os efeitos variam conforme qualidade do ambiente, tempo disponível, participação infantil e formas de mediação adulta. A literatura também demonstra que a oposição rígida entre brincar livre e intervenção docente é insuficiente: a ação pedagógica pode organizar tempos, materiais e espaços sem capturar a brincadeira por objetivos escolares imediatos. Conclui-se que garantir o brincar exige políticas de infraestrutura, formação docente, redução da escolarização precoce e reconhecimento da criança como sujeito que produz culturas, negocia sentidos e participa da construção do cotidiano educativo.

**Palavras-chave:** brincar livre; Educação Infantil; culturas infantis; desenvolvimento infantil; políticas públicas.

### 1. INTRODUÇÃO

O brincar ocupa posição paradoxal nas instituições destinadas à primeira infância. Nos discursos pedagógicos, aparece como atividade indispensável ao desenvolvimento e como marca distintiva da infância; na organização cotidiana, porém, pode ser reduzido a intervalo, recompensa após tarefas consideradas sérias ou estratégia para ensinar conteúdos previamente definidos. Essa distância entre reconhecimento formal e garantia concreta produz um problema científico e político: não basta afirmar que

brincar é importante, pois é necessário examinar que concepção de criança, de aprendizagem e de currículo sustenta os tempos, os espaços e as intervenções adultas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil determinam que as práticas pedagógicas tenham como eixos norteadores “as interações e a brincadeira”, formulação que confere ao brincar estatuto curricular, e não caráter acessório (Brasil, 2009, art. 9º).

A centralidade normativa do brincar não elimina as disputas em torno de seu significado. A expressão brincar livre costuma ser empregada como

sinônimo de ausência de adultos, espontaneidade absoluta ou atividade sem qualquer organização institucional. Essa definição é insuficiente. A liberdade lúdica não ocorre fora da cultura, dos materiais disponíveis, das relações de poder, das regras negociadas e das condições concretas de tempo e espaço. Brougère formula uma crítica decisiva à naturalização ao afirmar que “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa” (Brougère, 1998, p. 104). Desse modo, a autonomia da criança na brincadeira deve ser compreendida como possibilidade situada de escolher, interpretar, transformar e negociar sentidos, e não como independência abstrata em relação ao mundo social.

Em debates sobre brincar e cidade, descrições de parques e equipamentos costumam ser apresentadas como se constituíssem evidência suficiente. Contudo, um estudo de caso exige delimitação do caso, pergunta analítica, fontes, sujeitos quando pertinentes, procedimentos de produção de dados e critérios de interpretação. Sem esses elementos, exemplos arquitetônicos permanecem ilustrações urbanísticas. Por essa razão, este artigo não toma espaços famosos de grandes cidades internacionais como casos científicos; a discussão sobre ambientes apoia-se em pesquisas que explicitam desenho, amostra, resultados e limites, permitindo distinguir inspiração projetual de evidência empírica.

A sustentação conceitual do artigo articula três eixos compatíveis: a perspectiva histórico-cultural, a compreensão sociológica das culturas infantis e os estudos sobre cultura lúdica. Essa opção evita a justaposição superficial de matrizes distintas e permite examinar o brincar como atividade mediada por significados, produzida nas relações entre pares e atravessada por repertórios culturais. Reggio Emilia é mobilizada como experiência pedagógica e política de Educação Infantil, especialmente por sua concepção do ambiente, da escuta e da documentação, e não como teoria psicológica do desenvolvimento. O quadro teórico é complementado por evidências empíricas sobre ambientes, recreio e aprendizagem baseada em brincadeiras (Vygotsky, 2007, p. 107-124; Brougère, 1998, p. 103-116; Corsaro, 2011, p. 31-46).

O problema que orienta o estudo pode ser formulado da seguinte maneira: em que condições o

brincar livre contribui para a aprendizagem, o desenvolvimento e a participação infantil, e quais implicações essa compreensão produz para a Educação Infantil? O objetivo geral é analisar o brincar livre como direito, prática cultural e componente curricular, articulando teoria, evidências e políticas públicas. Especificamente, busca-se: delimitar conceitualmente o brincar; examinar resultados de pesquisas empíricas; discutir limites das interpretações causalistas; analisar obstáculos institucionais e urbanos; e indicar princípios para uma mediação docente que preserve a agência infantil.

A relevância da discussão decorre do avanço de práticas de escolarização precoce, da fragmentação dos tempos infantis e da tendência de converter toda brincadeira em instrumento de desempenho. A Base Nacional Comum Curricular reconhece brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se como direitos de aprendizagem, mas sua implementação depende de condições materiais e de interpretações curriculares que não subordinem a experiência da criança a listas de habilidades isoladas (Brasil, 2018, p. 36-38). A questão, portanto, não é escolher entre brincar e aprender. O desafio consiste em compreender que a aprendizagem infantil se produz na ação corporal, na imaginação, na linguagem, nas relações entre pares e na exploração de ambientes, sem que cada experiência precise ser convertida em exercício escolarizado.

## 2. METODOLOGIA

A pesquisa é bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, com desenho narrativo-analítico. A revisão narrativa foi escolhida porque o objetivo não é estimar um efeito único nem produzir metanálise própria, mas integrar matrizes teóricas, normas educacionais e estudos com desenhos metodológicos distintos. Esse tipo de revisão exige explicitar pergunta, critérios de seleção e procedimento de síntese para evitar uma exposição impressionista de autores. Conforme Snyder, revisões de literatura rigorosas devem tornar visíveis as decisões de busca, inclusão e interpretação, mesmo quando não seguem um protocolo sistemático estrito (Snyder, 2019, p. 333-335).

O levantamento foi realizado entre 1º e 29 de junho de 2026 nas bases SciELO, PubMed, ERIC e Google Scholar. Foram utilizadas combinações dos descritores brincar livre, brincadeira, cultura lúdica, aprendizagem baseada em brincadeiras, recreio escolar, ambiente externo, desenvolvimento infantil e Educação Infantil, além dos equivalentes free play, play-based learning, school recess, outdoor play, child development e early childhood education. A busca foi complementada em repositórios do Ministério da Educação, do Planalto, da Organização Mundial da Saúde e do Comitê dos Direitos da Criança das Nações Unidas.

Foram incluídas obras teóricas diretamente relacionadas à constituição cultural e social do brincar; estudos empíricos que apresentassem sujeitos, procedimentos e resultados; revisões sistemáticas ou metanálises; e documentos normativos com incidência sobre a primeira infância. Para a produção empírica, priorizou-se o período de 2004 a 2026, admitindo-se textos anteriores ou clássicos quando indispensáveis ao quadro conceitual. Foram excluídos textos sem autoria identificável, ensaios promocionais, páginas turísticas, materiais que apenas reproduziam definições gerais e estudos cujo foco principal não permitia distinguir brincar de treinamento, esporte organizado ou uso passivo de telas.

O corpus final reuniu 21 documentos: sete referências teóricas, sete estudos empíricos ou revisões, seis documentos normativos e uma referência metodológica. A análise foi organizada em quatro categorias: a) brincar como prática sociocultural e direito; b) evidências relativas às dimensões física, cognitiva, emocional e social; c) condições institucionais, ambientais e desiguais de acesso; e d) implicações para o currículo e para a mediação docente. Não se atribuiu peso equivalente a todos os estudos: revisões sistemáticas e pesquisas com metodologia explícita foram priorizadas, enquanto resultados observacionais foram interpretados como associações, e não como provas automáticas de causalidade.

A opção metodológica impõe limites. As definições de brincar livre, brincar guiado, recreio e brincar ao ar livre variam entre os estudos; as faixas etárias e os instrumentos de medida também são heterogêneos. Além disso, parte relevante da produção

empírica foi realizada fora do Brasil, o que exige cuidado na transferência de resultados para redes públicas marcadas por desigualdades de infraestrutura. Por essa razão, o estudo brasileiro de Barros foi mobilizado como contraponto situado no cotidiano escolar, e os achados internacionais foram lidos em diálogo com as normas nacionais, não como modelos universais (Barros, 2009, p. 37-41; Brasil, 2009, art. 9º).

### **3. O BRINCAR COMO PRÁTICA SOCIOCULTURAL, DIREITO E EXPERIÊNCIA INFANTIL**

A primeira correção conceitual necessária é abandonar a ideia de que a brincadeira constitui expressão biológica pura que se manifestaria do mesmo modo em qualquer tempo e sociedade. Embora existam disposições corporais e afetivas relacionadas à exploração e ao prazer, as formas de brincar, os objetos valorizados, os papéis encenados e os limites do que é permitido são aprendidos socialmente. Brougère denomina cultura lúdica o conjunto de procedimentos, esquemas e significações que permite aos participantes reconhecer uma situação como brincadeira, iniciar enredos, interpretar gestos e negociar regras. A criança não recebe essa cultura passivamente: apropria-se dela, altera-a e a recombina nas interações com outras crianças, adultos, objetos e mídias (Brougère, 1998, p. 106-111).

Essa formulação impede dois reducionismos. O primeiro é o naturalismo, que imagina que bastaria deixar brinquedos disponíveis para que toda criança brincasse de forma autônoma e equivalente. O segundo é o didatismo, que reconhece valor apenas quando a brincadeira produz um resultado antecipado pelo adulto. Entre esses extremos, a brincadeira pode ser entendida como situação de significação compartilhada, marcada por decisão dos participantes, flexibilidade, incerteza dos resultados e possibilidade de transformar objetos e papéis. Kishimoto distingue brinquedo, jogo e brincadeira justamente para mostrar que materiais não determinam por si mesmos a ação lúdica; o sentido emerge do uso, do contexto e da relação entre sujeitos (Kishimoto, 2011, p. 15-48).

Na perspectiva histórico-cultural, o faz de conta produz uma relação singular entre imaginação, regras e ação voluntária. Ao assumir o papel de médica, motorista, cozinheira ou animal, a criança não apenas

imita uma cena externa: seleciona traços sociais, reorganiza experiências e atua segundo regras implícitas do papel. Vygotsky sintetiza essa potência ao afirmar que, na brincadeira, a criança se comporta além de seu comportamento cotidiano e cria uma zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 2007, p. 122). A liberdade lúdica, portanto, não equivale à ausência de regras. Em muitas brincadeiras, a própria situação imaginária exige maior autorregulação: quem representa uma professora, um bebê ou uma personagem precisa sustentar ações coerentes com o enredo negociado.

A sociologia da infância acrescenta uma dimensão pouco desenvolvida pelas abordagens centradas apenas no indivíduo. Corsaro propõe a noção de reprodução interpretativa para indicar que as crianças se apropriam criativamente de informações do mundo adulto, ao mesmo tempo que produzem culturas de pares. Brincadeiras recorrentes, segredos, alianças, conflitos, rituais de entrada e modos próprios de usar os espaços compõem uma vida coletiva que não pode ser reduzida à preparação para a adultez (Corsaro, 2011, p. 31-46). Evangelista e Marchi destacam que essa perspectiva desloca a criança da condição de receptora da socialização para a de ator social, sem ignorar as estruturas geracionais que limitam sua ação (Evangelista; Marchi, 2022, p. 1-7).

Esse deslocamento tem consequências metodológicas. Pesquisar o brincar exige observar o que as crianças fazem, dizem e negociam, em vez de deduzir benefícios apenas a partir das intenções adultas. Uma estrutura pode ser planejada como escorregador e tornar-se casa, montanha, navio ou fronteira; caixas podem organizar uma cidade; folhas, pedras e gravetos podem adquirir funções provisórias. O valor pedagógico não está somente no objeto, mas na densidade das relações e transformações produzidas. A documentação pedagógica, nesse contexto, deve registrar processos, hipóteses, linguagens e formas de participação, e não apenas fotografar produtos finais ou comprovar habilidades previamente listadas (Edwards; Gandini; Forman, 2015, p. 25-37).

Também é necessário situar Reggio Emilia com precisão. Trata-se de uma experiência municipal e de uma abordagem político-pedagógica construída

historicamente, e não de uma teoria universal do desenvolvimento. Sua contribuição para este debate reside na organização de ambientes investigativos, na escuta das múltiplas linguagens, no planejamento flexível e na documentação como interpretação compartilhada. O ambiente não substitui a ação docente nem produz aprendizagem automaticamente; ele expressa escolhas sobre acessibilidade, circulação, encontro, beleza, diversidade de materiais e visibilidade das produções infantis (Edwards; Gandini; Forman, 2015, p. 137-160).

O brincar é ainda um direito humano. O artigo 31 da Convenção sobre os Direitos da Criança reconhece o direito ao descanso, ao lazer e à participação em brincadeiras e atividades recreativas adequadas à idade. O Comentário Geral nº 17 esclarece que esse direito depende de liberdade, tempo não fragmentado, espaços acessíveis, proteção contra discriminação e possibilidade de participação infantil no planejamento dos ambientes (Nações Unidas, 2013, par. 14-18; 32-38). No Brasil, o Marco Legal da Primeira Infância inclui o brincar e o lazer entre as áreas prioritárias das políticas públicas, vinculando a garantia do direito à ação intersetorial do Estado (Brasil, 2016, art. 5º).

Compreender o brincar como direito modifica o foco da responsabilidade. A falta de oportunidades não pode ser atribuída apenas às escolhas familiares nem resolvida por recomendações genéricas para que pais “brinquem mais”. Jornadas extensas, ausência de áreas públicas, medo da violência, barreiras arquitetônicas, racismo, desigualdade de renda e precariedade das unidades educacionais distribuem de forma desigual o tempo e os espaços lúdicos. A garantia do brincar exige condições coletivas e políticas; caso contrário, a liberdade de brincar transforma-se em privilégio de crianças com moradia adequada, acesso a áreas verdes e adultos disponíveis (Nações Unidas, 2013, par. 32-46; Brasil, 2024, art. 6º-12).

#### **4. EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS: O QUE AS PESQUISAS PERMITEM AFIRMAR**

A literatura sobre brincar reúne estudos observacionais, experimentos, pesquisas qualitativas e revisões com definições distintas. Por isso, afirmações

como “brincar aumenta a inteligência” ou “previne a obesidade” são excessivamente lineares. O brincar pode ampliar oportunidades de movimento, linguagem, cooperação e tomada de decisão, mas seus efeitos dependem da duração, da qualidade das interações, das características do ambiente e das experiências anteriores. Yogman e colaboradores, em relatório clínico fundamentado em ampla literatura, associam experiências lúdicas adequadas ao desenvolvimento de linguagem, funções executivas, autorregulação e vínculos protetivos, mas não apresentam o brincar como intervenção isolada capaz de neutralizar desigualdades sociais ou condições clínicas (Yogman et al., 2018, p. 1-16).

No campo da atividade física e do desenvolvimento motor, o estudo quase experimental de Fjørtoft comparou crianças de cinco a sete anos que brincavam em ambiente natural com crianças que utilizavam playground tradicional. A pesquisa combinou análise da paisagem, sistema de posicionamento e testes motores; ao final, o grupo exposto ao ambiente natural apresentou melhora estatisticamente significativa na aptidão motora, especialmente em equilíbrio e coordenação. O resultado sustenta a hipótese de que terrenos variados, vegetação e elementos manipuláveis oferecem possibilidades corporais mais diversificadas, mas o desenho não autoriza generalizar automaticamente para qualquer parque ou população (Fjørtoft, 2004, p. 21-44).

A revisão sistemática de Brussoni e colaboradores examinou estudos sobre brincadeiras externas com risco, como altura, velocidade, ferramentas, elementos naturais e afastamento controlado da supervisão adulta. A síntese encontrou associações predominantemente positivas com atividade física, saúde social, comportamento e menor sedentarismo, sem evidência de aumento generalizado de lesões graves nos contextos analisados. Os autores, contudo, destacam heterogeneidade metodológica e qualidade variável dos estudos. O achado não legitima ambientes negligentes; indica a necessidade de diferenciar perigo não controlado de risco graduado, percebido e enfrentado pela criança (Brussoni et al., 2015, p. 6423-6454).

As recomendações da Organização Mundial da Saúde para crianças menores de cinco anos

articulam atividade física, comportamento sedentário e sono ao longo de 24 horas. O documento orienta que crianças pequenas acumulem movimento distribuído durante o dia e que o tempo sedentário diante de telas seja limitado, especialmente nos primeiros anos. Essas recomendações não transformam toda brincadeira em exercício físico nem autorizam reduzir o brincar a gasto energético. Elas evidenciam que ambientes que permitem correr, equilibrar-se, transportar, escalar, dançar e descansar contribuem para rotinas corporais mais amplas do que aquelas organizadas por longos períodos de imobilidade (Organização Mundial da Saúde, 2019, p. 7-12).

No contexto escolar, Barros, Silver e Stein realizaram análise secundária do Early Childhood Longitudinal Study com dados completos de 10.301 a 11.624 crianças de oito e nove anos. Trinta por cento recebiam nenhum recreio ou uma pausa mínima inferior a quinze minutos diários. Após controle de características da criança, família, escola e turma, a existência de pelo menos um período diário de recreio superior a quinze minutos permaneceu associada a melhores avaliações docentes do comportamento coletivo em sala. O estudo é relevante pelo tamanho da amostra e pelo controle estatístico, mas utiliza avaliação do professor e desenho observacional; portanto, demonstra associação, não causalidade definitiva (Barros; Silver; Stein, 2009, p. 431-436).

A desigualdade identificada nesse estudo é tão importante quanto a associação comportamental. Crianças sem recreio ou com pausa mínima eram mais frequentemente negras, pertencentes a famílias de menor renda e escolaridade, residentes em grandes cidades e matriculadas em escolas públicas. O dado revela que a supressão do tempo lúdico pode acompanhar processos de desigualdade escolar: justamente os grupos mais expostos a restrições urbanas e sociais recebem menos oportunidade de movimento e convivência durante o dia. A defesa do brincar, assim, não deve ser formulada como luxo curricular, mas como questão de equidade (Barros; Silver; Stein, 2009, p. 433-435).

A pesquisa brasileira de Flávia Barros oferece um contraponto qualitativo diretamente ligado ao chão da escola. O estudo realizou aproximadamente vinte sessões de observação participante em cada uma de

duas escolas, com cerca de quatro horas por sessão, além de entrevistas e diário de campo. Na Educação Infantil observada, a autora registrou que as idas ao parque eram substituídas por atividades de alfabeto e apostilas; durante todo o período de campo, acompanhou a turma ao parque apenas duas vezes. O material mostra que o brincar era reconhecido no discurso, mas subordinado à ideia de “conteúdo pedagógico” e à antecipação da alfabetização (Barros, 2009, p. 37-41; 144-146).

As falas infantis registradas nessa investigação condensam a experiência de um currículo excessivamente escolarizado. Ao comparar atividades, uma criança afirma que “a lição demora muito”, enquanto outra responde que “brincar não cansa” (Barros, 2009, p. 152). Essas falas não devem ser romantizadas como verdade universal, mas tratadas como dados que revelam percepção de tempo, cansaço e interesse. Em outro episódio, após a refeição, a professora informa que a turma retorna imediatamente às tarefas e que o período destinado ao parque foi aproveitado para atividades escritas. A observação permite compreender como decisões institucionais concretas eliminam oportunidades de negociação, movimento e cultura de pares (Barros, 2009, p. 167-169).

Quanto à aprendizagem dirigida, a metanálise de Skene e colaboradores analisou 39 estudos sobre brincar guiado em comparação com instrução direta ou brincar livre. Os resultados indicaram efeitos positivos do brincar guiado sobre matemática inicial ( $g = 0,24$ ), conhecimento de formas ( $g = 0,63$ ), alternância entre tarefas ( $g = 0,40$ ) e vocabulário espacial em comparação com brincar livre ( $g = 0,93$ ). Para vários outros desfechos, não houve diferença estatisticamente significativa. A heterogeneidade das definições e das práticas foi elevada, o que desautoriza apresentar a mediação guiada como método superior em qualquer situação (Skene et al., 2022, p. 1162-1180).

Essa evidência ajuda a superar a oposição artificial entre liberdade e intencionalidade pedagógica. O brincar livre favorece iniciativa, negociação e elaboração de interesses próprios; o brincar guiado pode apoiar determinados conhecimentos quando mantém escolha, agência e caráter lúdico. Zosh e colaboradores propõem compreender as experiências em um espectro, distinguindo quem inicia a atividade, quem dirige as

ações e qual o grau de flexibilidade. A simples presença de brinquedos não garante liberdade, assim como uma pergunta docente não destrói necessariamente a brincadeira. O critério central é verificar se a criança continua participante da construção do problema e dos caminhos de ação (Zosh et al., 2018, p. 1-12).

A revisão de Bubikova-Moan, Hjetland e Wollscheid, baseada em 62 estudos de 24 contextos nacionais, demonstra que professoras e professores reconhecem amplamente o valor do brincar, mas divergem sobre sua relação com aprendizagem e sobre o momento adequado de intervir. Entre os obstáculos aparecem pressão curricular, expectativas familiares, falta de tempo, formação insuficiente e incerteza conceitual. O problema, portanto, não se resolve por slogans. É necessário construir repertório profissional para observar sem interromper, formular perguntas abertas, ampliar materiais, apoiar a entrada de crianças nos grupos e intervir diante de exclusões ou riscos reais (Bubikova-Moan; Hjetland; Wollscheid, 2019, p. 776-800).

Em conjunto, os estudos permitem afirmar que oportunidades regulares de brincar estão associadas a resultados relevantes, mas não autorizam uma lista mecânica de benefícios. A mesma atividade pode ampliar participação ou reforçar exclusões; um ambiente natural pode estimular exploração ou permanecer inacessível a crianças com deficiência; a mediação pode sustentar a investigação ou capturar o enredo para cumprir uma habilidade. A qualidade científica da análise depende de explicitar essas condições e reconhecer que desenvolvimento não é produto automático de um material, de um parque ou de uma técnica (Brussoni et al., 2015, p. 6441-6447; Skene et al., 2022, p. 1173-1177).

## 5. TEMPO, ESPAÇO, TECNOLOGIA E DESIGUALDADES NO ACESSO AO BRINCAR

A urbanização interfere no brincar não porque a cidade seja, por definição, incompatível com a infância, mas porque determinados modelos urbanos priorizam circulação de veículos, valorização imobiliária e controle do espaço público. Calçadas estreitas, travessias inseguras, ausência de áreas sombreadas, equipamentos padronizados e longas

distâncias reduzem a autonomia territorial das crianças. O Comentário Geral nº 17 recomenda que Estados considerem o direito de brincar no planejamento urbano, no transporte, na habitação e na oferta de espaços inclusivos, reconhecendo que barreiras ambientais atingem de modo mais intenso crianças pobres, com deficiência, meninas e grupos discriminados (Nações Unidas, 2013, p. 32-46).

A análise de ambientes lúdicos não pode limitar-se à existência nominal de um parque. É preciso examinar acessibilidade, diversidade de superfícies, presença de elementos naturais e soltos, possibilidade de transformação, conforto para permanência, manutenção, banheiros, água, sombra e conexão com a vizinhança. O estudo de Fjørtoft mostra que características da paisagem influenciam as ações possíveis, enquanto a revisão de Brussoni indica que ambientes excessivamente esterilizados podem reduzir desafios graduados e oportunidades de tomada de decisão. Esses resultados são mais úteis para a educação do que a enumeração de parques famosos, pois oferecem categorias analíticas transferíveis para pátios, quintais, praças e territórios locais (Fjørtoft, 2004, p. 30-42; Brussoni et al., 2015, p. 6443-6449).

Na escola, o tempo constitui infraestrutura pedagógica. Períodos muito curtos são consumidos pela organização de filas, distribuição de materiais e deslocamentos, impedindo que enredos ganhem continuidade. Brincadeiras complexas exigem tempo para combinar papéis, construir cenários, enfrentar conflitos e retomar experiências em dias posteriores. Quando o parque é cancelado sistematicamente para completar apostilas ou fichas, não se elimina apenas atividade física: interrompem-se culturas de pares, experiências linguísticas e decisões coletivas. A pesquisa de Barros documenta precisamente essa substituição e demonstra que a escolarização precoce se materializa na gestão cotidiana do relógio (Barros, 2009, p. 144-169).

A tecnologia digital requer análise menos moralista do que a oposição entre telas ruins e brincadeiras boas. Mídias, personagens e narrativas digitais já integram a cultura lúdica e são reinterpretados pelas crianças. Brougère observava que televisão e brinquedos industriais fornecem conteúdos e esquemas, mas o uso infantil envolve apropriação e

negociação, não mera cópia (Brougère, 1998, p. 111-113). O problema surge quando dispositivos substituem sistematicamente movimento, interação presencial, sono e exploração material, ou quando plataformas capturam atenção sem possibilidade real de criação. A mediação adulta deve considerar conteúdo, contexto, companhia e duração, e não apenas contar minutos de forma descontextualizada (Organização Mundial da Saúde, 2019, p. 10-12).

Outro obstáculo é a agenda infantil organizada por sucessivas atividades dirigidas. A oferta de cursos, terapias, reforço e treinamento pode responder a necessidades reais, mas torna-se problemática quando elimina tempos de iniciativa própria e transforma toda experiência em investimento para desempenho futuro. O direito ao brincar inclui disponibilidade temporal livre de objetivos externos imediatos. Isso não significa abandonar crianças nem desconsiderar cuidados; significa reconhecer que a incerteza, a repetição e até momentos de aparente inatividade fazem parte da elaboração lúdica (Nações Unidas, 2013, par. 14; 32).

As desigualdades também atravessam a própria interação entre crianças. Grupos podem impedir entradas, reproduzir estereótipos raciais e de gênero, excluir crianças com deficiência ou concentrar materiais. A defesa da liberdade não pode justificar omissão adulta diante de humilhação, violência ou barreiras persistentes. A sociologia da infância reconhece a agência infantil sem idealizar as culturas de pares: crianças produzem solidariedades, mas também reinterpretam hierarquias presentes na sociedade. A mediação docente deve proteger o direito de participação, apoiar estratégias de ingresso nos grupos e ampliar repertórios, evitando controlar cada passo ou impor uma harmonia artificial (Corsaro, 2011, p. 151-178; Evangelista; Marchi, 2022, p. 8-14).

A Resolução CNE/CEB nº 1/2024 atualiza o debate ao instituir diretrizes operacionais de qualidade e equidade para a Educação Infantil, incluindo infraestrutura, ambientes educativos, gestão e processos pedagógicos. A norma reforça que qualidade não pode ser medida apenas por resultados individuais; envolve condições de oferta, inclusão, relações e respeito às especificidades da etapa. Nesse marco, pátios, áreas externas, materiais acessíveis, proporção

adequada de profissionais e continuidade dos tempos de brincadeira são componentes de política pública, e não detalhes decorativos (Brasil, 2024, art. 1º-12).

Portanto, o acesso ao brincar é produzido por uma ecologia de condições. Família, escola, bairro, transporte, políticas de segurança, desenho urbano e cultura institucional podem ampliar ou restringir a agência infantil. Recomendações centradas apenas na responsabilidade parental ocultam essa rede e culpabilizam famílias que vivem sob restrições objetivas. Uma política consistente deve combinar espaços públicos de proximidade, escolas abertas ao território, formação de profissionais, acessibilidade universal e participação das crianças na avaliação dos ambientes que utilizam (Brasil, 2016, art. 4º-5º; Nações Unidas, 2013, par. 51-58).

## 6. IMPLICAÇÕES PARA O CURRÍCULO E PARA A MEDIAÇÃO DOCENTE

Na Educação Infantil, garantir o brincar não significa inserir um momento isolado denominado “atividade lúdica”, mas organizar o cotidiano para que as crianças possam iniciar, sustentar e transformar experiências. As DCNEI colocam interações e brincadeira como eixos da proposta curricular, enquanto a BNCC define brincar e participar como direitos de aprendizagem. A leitura articulada desses documentos impede que objetivos de aprendizagem sejam convertidos em grade de exercícios: os campos de experiência devem orientar a observação e o planejamento de contextos, preservando a integralidade das ações infantis (Brasil, 2009, art. 9º; Brasil, 2018, p. 36-43).

A primeira responsabilidade docente é planejar condições. Isso envolve selecionar materiais abertos e diversificados, prever acessibilidade, organizar cantos que possam ser transformados, permitir circulação entre ambientes e garantir blocos de tempo suficientemente longos. Materiais não estruturados, como tecidos, caixas, tubos, elementos naturais e peças de diferentes tamanhos, ampliam combinações, mas não devem substituir objetos culturais específicos, livros, bonecos, instrumentos e recursos tecnológicos. A diversidade favorece múltiplas linguagens e reduz a repetição de propostas fechadas (Edwards; Gandini; Forman, 2015, p. 137-160; Kishimoto, 2011, p. 67-92).

A segunda responsabilidade é observar com método. A observação não corresponde à vigilância passiva. O professor identifica interesses recorrentes, formas de entrada nos grupos, hipóteses sobre objetos, estratégias de resolução de conflitos, usos do corpo e barreiras à participação. Registros escritos, fotografias contextualizadas, mapas de circulação e transcrições de falas podem subsidiar o replanejamento, desde que não transformem a criança em objeto de exposição. A documentação ganha sentido quando permite interpretar processos e discutir decisões com a equipe, com as famílias e, em linguagem adequada, com as próprias crianças (Edwards; Gandini; Forman, 2015, p. 99-118).

A terceira responsabilidade é intervir com proporcionalidade. Há situações em que a presença adulta deve ser discreta, protegendo a continuidade do enredo; em outras, uma pergunta, a oferta de um material ou a lembrança de uma experiência pode ampliar a investigação. A metanálise sobre brincar guiado sugere ganhos em alguns domínios específicos, mas também registra resultados nulos e grande variação entre estudos. Assim, a intervenção deve responder ao que ocorre na cena, e não a um roteiro fixo. Perguntas como “o que vocês precisam para continuar?”, “como todos podem participar?” ou “há outra maneira de construir?” mantêm espaço para decisão infantil (Skene et al., 2022, p. 1171-1177).

A intervenção torna-se necessária quando há risco não percebido, violência, exclusão reiterada ou impossibilidade de acesso. Diferenciar risco de perigo é fundamental. Subir, equilibrar-se, correr e usar ferramentas adequadas podem envolver desafios calculáveis que favorecem competência e autoconfiança; equipamentos quebrados, substâncias tóxicas e ausência de proteção básica configuram perigos que não dependem da decisão da criança. A revisão de Brussoni oferece base para práticas que não eliminem todo desafio em nome da segurança, mas exijam avaliação, manutenção e supervisão sensível (Brussoni et al., 2015, p. 6443-6450).

A quarta responsabilidade é defender o brincar no projeto pedagógico. A pesquisa de Barros demonstra que o reconhecimento verbal de sua importância não impede que seja substituído por tarefas escolarizadas. Para evitar esse esvaziamento, a unidade precisa

explicitar tempos mínimos, critérios para uso dos espaços externos, formas de inclusão, responsabilidades de manutenção e estratégias de diálogo com famílias. O debate deve mostrar que brincar não é abandono do ensino, mas modo próprio de experiência e produção de conhecimentos na infância (Barros, 2009, p. 182-186).

A avaliação também precisa ser coerente. Não se deve atribuir nota à criatividade nem utilizar a brincadeira como teste disfarçado. A avaliação na Educação Infantil acompanha processos por meio de observação e registros, sem objetivo de promoção ou classificação. O foco recai sobre as condições ofertadas, as experiências vividas e as transformações percebidas, evitando comparar crianças por padrões rígidos. Documentar que uma criança passou a negociar papéis, ampliou movimentos, utilizou novas palavras ou ingressou em grupos é diferente de converter essas ações em checklist descontextualizado (Brasil, 2009, art. 10; Brasil, 2018, p. 39).

A formação docente deve enfrentar contradições reais: pressão por alfabetização precoce, medo de acidentes, dificuldade de interpretar conflitos, escassez de materiais e expectativa de produzir evidências visíveis de aprendizagem. A revisão sobre concepções docentes mostra que a adesão abstrata ao brincar convive com incertezas sobre como agir. Processos formativos baseados em análise de registros, observação compartilhada e estudo de situações concretas tendem a ser mais produtivos do que prescrições genéricas, porque permitem discutir decisões, relações de poder e consequências das intervenções (Bubikova-Moan; Hjetland; Wollscheid, 2019, p. 790-797).

Por fim, a participação infantil deve alcançar o planejamento dos espaços e tempos. Perguntar onde as crianças preferem brincar, que materiais faltam, quais locais provocam medo, como tornar um brinquedo acessível e que regras precisam ser revistas produz dados para a gestão. Participar não significa transferir às crianças responsabilidades administrativas, mas reconhecer seu conhecimento situado sobre o cotidiano. O direito de brincar fortalece-se quando crianças deixam de ser usuárias silenciosas e passam a contribuir para a construção dos ambientes educativos e comunitários (Nações Unidas, 2013, par. 19; 57-58; Brasil, 2018, p. 38).

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar livre não pode ser defendido por meio de fórmulas vazias nem de uma enumeração automática de benefícios. Sua relevância decorre de constituir uma forma complexa de participação infantil, na qual corpo, imaginação, linguagem, afetos, objetos e relações sociais se articulam. A criança que brinca não apenas descarrega energia ou treina uma competência futura; ela interpreta o mundo, produz sentidos com seus pares, experimenta posições, enfrenta incertezas e transforma os materiais e espaços disponíveis.

A análise realizada mostrou que pesquisas empíricas oferecem resultados consistentes, porém condicionais. Há associações importantes entre recreio, comportamento coletivo, atividade física, desenvolvimento motor, linguagem espacial e autorregulação, mas nenhum estudo autoriza tratar o brincar como solução isolada para problemas de aprendizagem, saúde ou desigualdade. A qualidade das experiências depende de tempo, continuidade, diversidade ambiental, acessibilidade, relações entre pares e mediação adulta. Reconhecer os limites das evidências fortalece o argumento, porque substitui promessas genéricas por conclusões proporcionais aos métodos utilizados.

A análise demonstrou ainda que exemplos urbanísticos, isoladamente, não constituem estudos de caso. Parques e projetos podem inspirar políticas, mas somente adquirem estatuto de pesquisa quando há delimitação, pergunta, fontes, procedimentos, dados e interpretação. A utilização de estudo observacional, pesquisa de campo brasileira, revisão sistemática e metanálise permitiu relacionar o debate internacional às condições concretas da escola e às normas educacionais do país.

No plano pedagógico, a oposição entre brincar livre e ação docente mostrou-se improdutiva. A liberdade infantil precisa de condições institucionais, e essas condições são planejadas por adultos. O professor organiza ambientes, garante acessibilidade, observa, documenta, protege e intervém quando necessário; contudo, sua intencionalidade não deve capturar todos os enredos nem converter a brincadeira em exercício com resposta prevista. A mediação qualificada sustenta a agência da criança e amplia possibilidades sem substituir suas decisões.

Garantir o brincar exige enfrentar a escolarização precoce, a fragmentação dos tempos, a precariedade dos espaços externos e as desigualdades territoriais. Trata-se de compromisso curricular, ético e político. Uma Educação Infantil coerente com os direitos das crianças precisa assegurar tempo para experiências demoradas, ambientes que possam ser transformados, materiais diversos, convivência entre pares e participação na organização do cotidiano. Nessas condições, o brincar deixa de ser intervalo entre aprendizagens e passa a ser reconhecido como uma das formas centrais pelas quais a infância existe, conhece e produz cultura.

## REFERÊNCIAS

- BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. **Cadê o brincar?** Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/bdcnk>. Acesso em: 29 jun. 2026.
- BARROS, Romina M.; SILVER, Ellen J.; STEIN, Ruth E. K. School recess and group classroom behavior. **Pediatrics**, Itasca, v. 123, n. 2, p. 431-436, 2009. DOI: 10.1542/peds.2007-2825.
- BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 9 mar. 2016.
- BRASIL. 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. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 out. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998.
- BRUSSONI, Mariana et al. What is the relationship between risky outdoor play and health in children? A systematic review. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, Basel, v. 12, n. 6, p. 6423-6454, 2015. DOI: 10.3390/ijerph120606423.
- BUBIKOVA-MOAN, Jarmila; HJETLAND, Hanne Næss; WOLLSCHIED, Sabine. ECE teachers' views on play-based learning: a systematic review. **European Early Childhood Education Research Journal**, London, v. 27, n. 6, p. 776-800, 2019. DOI: 10.1080/1350293X.2019.1678717.
- CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. v. 1. Porto Alegre: Penso, 2015.
- EVANGELISTA, Nislândia Santos; MARCHI, Rita de Cássia. **Sociologia da infância e reprodução interpretativa: um modelo redondo do desenvolvimento infantil**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 48, e241891, 2022. DOI: 10.1590/S1678-4634202248241891por.
- FJØRTOFT, Ingunn. Landscape as playscape: the effects of natural environments on children's play and motor development. **Children, Youth and Environments**, Boulder, v. 14, n. 2, p. 21-44, 2004. DOI: 10.7721/chilyoutenci.14.2.0021.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- NAÇÕES UNIDAS. Comitê dos Direitos da Criança. Comentário Geral nº 17 (2013) sobre o direito da criança ao descanso, ao lazer, ao brincar, às atividades recreativas, à vida cultural e às artes (art. 31). Genebra: ONU, 2013.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age**. Geneva: WHO, 2019.
- SKENE, Kayleigh et al. Can guidance during play enhance children's learning and development in educational contexts? A systematic review and meta-analysis. **Child Development**, Hoboken, v. 93, n. 4, p. 1162-1180, 2022. DOI: 10.1111/cdev.13730.
- SNYDER, Hannah. Literature review as a research methodology: an overview and guidelines. **Journal of Business Research**, Amsterdam, v. 104, p. 333-339, 2019. DOI: 10.1016/j.jbusres.2019.07.039.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- YOGMAN, Michael et al. The power of play: a pediatric role in enhancing development in young children. **Pediatrics**, Itasca, v. 142, n. 3, e20182058, 2018. DOI: 10.1542/peds.2018-2058.
- ZOSH, Jennifer M. et al. Accessing the inaccessible: redefining play as a spectrum. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, v. 9, art. 1124, 2018. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.01124.



<https://doi.org/10.52078/2675-2573.rpe.65>



**COORDENAÇÃO:**

- Prof. Dr. Manuel Francisco Neto
- Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco
- Profa. Esp. Vilma Maria da Silva

**AUTORES(AS):**

- Adão Pacheco Valentim e Domingos F. Cassuende Lucunde
- Ana Claudia Souza Silva
- Angelino Wambo Tchaluele e Walter Albino António Sassoma
- Antonia Elcinda Alves Rodrigues
- Augusto Hudson Simeão
- Augusto Hudson Simeão
- Capuma E. Eduardo, Daniel T. Luciano e Wilson V. Gomes Anilba
- Chiquito Afonso F. Domingos e Gouveia de Oliveira N. da Silva
- Cipriano de Jesus Plácido da Silva
- Constantino João Manuel
- Daniel Cordeiro
- Daniela dos Santos Magalhães
- Denise Teixeira Santos Menezes
- Diego Agostinho Dynczuki
- Edson da Conceição Graça e Rogério Agrey
- Emanuel Ramos Barra
- Glaucimer Silva Batista de Almeida
- Jennyfer Christiane Barboza de Jesus
- Jordânia de Brito
- João Miranda Tumba
- Julieta Elisa André Panzo Tchitungo
- Lilian Silvana Minho Zanetta
- Lusilene da Rocha Alves
- Luzia Feijó Sebastião e Constantino João Manuel
- Madalena Nascente Cardoso João
- Manuel António da Silva Lemos e Constantino João Manuel
- Manuel Francisco Neto
- Marcelo Santos de Mascarenhas
- Maria Teresa da Costa Garcia e Constantino João Manuel
- Moizes Antonio dos Santos
- Sandra Horacio
- Santos Filipe
- Sebastião Alcino Gonçalves
- Simone Gomes de Macêdo Miranda Silva Ferreira
- Solange Aparecida Silva
- Suellen Vidal Araújo da Silva
- Viviane Marcia Santos de Mascarenhas

Indexadores:



Parceiros:



Filiada à:



Produzida exclusivamente com utilização de softwares livres

