BRINCADEIRAS NO BERÇÁRIO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

AMANDA APARECIDA LANDIM DE OLIVEIRA

RESUMO

Neste artigo, analiso as brincadeiras realizadas no berçário a partir de registros do meu trabalho em uma turma de Berçário II, em 2026. A reflexão aproxima experiências com objetos, movimento, música, livros e imitação dos documentos orientadores da Educação Infantil. O objetivo é discutir como a organização dos espaços, a escolha dos materiais e a intervenção dos professores podem ampliar as oportunidades de participação dos bebês. Trata-se de um relato reflexivo da prática, sem aplicação de instrumentos de avaliação ou intenção de estabelecer relações de causa e efeito entre as propostas e o desenvolvimento infantil. Os episódios são retomados sem identificar a instituição ou as crianças. A análise destaca a importância do acolhimento, do tempo para explorar e do respeito às diferentes formas de comunicação. Também discute os cuidados com a segurança e o uso dos registros para rever o planejamento. Considero que a qualidade das brincadeiras depende da atenção ao que as crianças fazem com aquilo que oferecemos e da disposição dos adultos para acompanhar seus interesses.

PALAVRAS-CHAVE: brincadeiras; berçário; educação infantil; interações; desenvolvimento infantil.

INTRODUÇÃO

Quando pensamos nas brincadeiras no berçário, podemos imaginar uma proposta organizada pelo professor, com materiais selecionados e um horário determinado. Entretanto, ao conviver com os bebês, percebemos que a brincadeira também surge em situações cotidianas: uma bola que se desloca, um pote que recebe uma colher, um som que atrai a atenção. São acontecimentos que merecem nossa observação, mesmo quando não estavam previstos no planejamento.

O objetivo deste artigo é analisar essas situações e refletir sobre as decisões que tomamos ao interagir com as crianças. Retomo registros do Berçário II realizados em 2026 e os relaciono a documentos da Educação Infantil. Interessa-me compreender como nossas escolhas podem favorecer a exploração e o encontro entre os bebês, considerando que eles se expressam de maneiras diferentes e precisam de condições próprias para participar.

Como organizar brincadeiras para crianças com interesses diversos? Essa pergunta acompanha a discussão. Algumas se aproximam rapidamente dos objetos; outras observam por mais tempo ou buscam o colo antes de explorar. Também há diferenças nos deslocamentos, no uso das mãos e nas formas de pedir ajuda. Entendo que essas respostas fazem parte da experiência e precisam influenciar o que propomos.

Ao escrever sobre o cotidiano, procuro olhar novamente para situações que poderiam passar despercebidas na correria. Derrubar uma construção, bater uma colher em uma cuia ou oferecer alimento a uma boneca são ações que permitem formular perguntas sobre os interesses infantis. A reflexão pedagógica começa quando deixamos de considerar esses gestos apenas como acontecimentos comuns e buscamos compreender em que condições eles ocorreram.

A discussão está organizada em torno do brincar, do acolhimento, dos materiais e das diferentes linguagens presentes no berçário. Ao final, trato do planejamento e da documentação pedagógica. O texto mantém o vínculo com a prática, reconhecendo que os episódios selecionados permitem discutir possibilidades educativas, mas não comprovam, isoladamente, resultados de aprendizagem.

PERCURSO DA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

Este artigo apresenta um relato reflexivo elaborado a partir de registros do trabalho docente. Foram retomadas situações de exploração de objetos, brincadeiras com blocos e bolas, momentos com utensílios de cozinha e bonecas, além de experiências de leitura e música. A escolha desses episódios considera a relação com o tema e a possibili-

dade de discutir decisões pedagógicas presentes no cotidiano do berçário.

Os registros foram lidos em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular e com publicações da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Esses documentos ajudam a examinar a relação entre o que planejamos e o que efetivamente oferecemos às crianças. Não foram utilizados questionários, testes ou medidas de desempenho. A análise se apoia nas ações descritas e nas perguntas que elas despertam sobre a organização do trabalho.

Ao retomar uma anotação, procuro distinguir o acontecimento de minha interpretação. Dizer que uma criança bateu uma colher em um recipiente descreve uma ação. Afirmar que ela pretendia acompanhar um ritmo exige elementos que nem sempre aparecem no registro. Essa diferença importa porque a familiaridade com o grupo pode nos levar a completar a cena com expectativas do adulto.

As informações apresentadas preservam a identidade das crianças e da instituição. O foco está nas experiências e nas condições de participação, sem expor nomes ou estabelecer comparações individuais. Também evito transformar diferenças observadas em classificações. Uma criança que permanece próxima ao professor em determinada situação pode participar de outra maneira em outro momento, conforme o ambiente e suas necessidades.

Reconheço, ainda, os limites desse percurso. A escrita docente seleciona aspectos de uma experiência mais ampla e não registra tudo o que aconteceu. Algumas interações podem não ter sido percebidas enquanto o adulto atendia outra criança. Por isso, as considerações deste artigo são situadas e servem para repensar a prática, sem pretender representar todos os berçários ou explicar o desenvolvimento de cada bebê.

O BRINCAR COMO PARTE DO COTIDIANO DO BERÇÁRIO

A Base Nacional Comum Curricular apresenta as interações e a brincadeira como eixos estruturantes da Educação Infantil e estabelece os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2018). Para aproximar essas orientações do berçário, considero situações concretas: a criança consegue alcançar o material? Pode escolher entre possibilidades? Tem tempo para insistir em uma ação ou para se afastar?

Essas perguntas ajudam a perceber que a participação infantil envolve escolhas pequenas, presentes ao longo do dia. Quando um bebê procura novamente um objeto, seu gesto pode indicar um interesse que merece continuidade. Se o material é retirado apenas porque terminou o tempo definido pelo adulto, talvez interrompamos uma exploração que ainda fazia sentido para ele. A rotina precisa acolher essas observações dentro das condições reais do atendimento.

Nos registros com blocos almofadados, algumas crianças derrubaram as construções e repetiram a ação. Esse episódio me ajuda a pensar na repetição. A queda da torre pode abrir outra rodada de tentativas, olhares e aproximações. Podemos reconstruí-la, aguardar e observar o que acontece, sem exigir que todas as crianças empilhem as peças ou acompanhem uma sequência definida previamente.

O Currículo da Cidade afirma que “Os bebês e as crianças aprendem especialmente ao estabelecer interações e ao realizar brincadeiras” (São Paulo, 2022, p. 20). Essa orientação amplia o olhar para os encontros que acontecem durante a exploração. Um bebê procura o professor depois de uma ação; outro acompanha um colega ou se aproxima do material que ele utiliza. A experiência passa a envolver essas respostas recíprocas.

Pensar o brincar como parte do cotidiano também significa reconhecer que ele não precisa resultar em uma produção para levar para casa. No berçário, muitas experiências deixam marcas nos registros e na continuidade das propostas, sem gerar um objeto final. Cabe ao professor explicar às famílias o sentido dessas vivências, descrevendo ações observadas e evitando promessas sobre resultados que não podem ser demons-

trados.

ACOLHIMENTO E CUIDADO NAS EXPERIÊNCIAS DE BRINCAR

Os registros de adaptação mostram crianças que choraram na separação da família e buscaram o colo das professoras. Essas situações lembram que chegar ao berçário envolve reconhecer pessoas, espaços e uma rotina diferente. A aproximação dos brinquedos acontece nesse processo. Antes de esperar que o bebê explore a sala, precisamos considerar como ele está vivendo a chegada e o que comunica ao adulto.

Em alguns momentos, acompanhar uma brincadeira no colo pode ser uma forma possível de participação. A criança observa os colegas e os materiais enquanto encontra apoio na presença da professora. Não é necessário apressar a passagem para o chão nem tratar esse tempo como uma etapa perdida. Podemos manter os objetos próximos e perceber se há iniciativa de aproximação, respeitando os sinais de desconforto.

O documento Tempos e espaços para a infância e suas linguagens apresenta como eixos "o Educar e Cuidar de forma indissociável" (São Paulo, 2006, p. 6). No cotidiano, essa relação aparece quando revemos uma proposta porque alguém está cansado, com fome ou necessita de atenção individual. O cuidado interfere nas condições de brincar e, por isso, precisa estar presente nas decisões pedagógicas.

O acolhimento também se manifesta no modo de falar e de se aproximar. Avisar que vamos ajudar, explicar uma mudança e esperar uma resposta são atitudes que tornam a interação mais compreensível para o bebê. Mesmo quando ele ainda não utiliza palavras, seus movimentos e expressões oferecem informações. A atenção a essas respostas ajuda o professor a ajustar sua presença durante a brincadeira.

Ao refletir sobre esses episódios, considero importante não tratar autonomia como afastamento do adulto. A criança pode explorar e voltar para o colo, observar novamente e depois retomar o objeto. Esse movimento não invalida sua participação. O desafio do professor é oferecer apoio sem realizar todas as ações por ela e sem retirar ajuda quando ainda é necessária.

MATERIAIS E ESPAÇOS PARA A EXPLORAÇÃO

A publicação Infâncias e territórios contribui para pensar os espaços como ambientes de experiências, em relação com o cuidado e o brincar (São Paulo, 2023). No berçário, essa discussão me leva a observar a disposição dos materiais. Mais do que preencher a sala, precisamos considerar o que fica acessível, por onde as crianças circulam e onde podem permanecer sem serem interrompidas a todo momento.

Em uma das experiências registradas, foram disponibilizados recipientes, colheres e cuias. Uma criança utilizou a cuia para produzir sons, enquanto outras se interessaram pelos potes e pelas colheres. A mesma oferta permitiu ações diferentes. Ao reler a situação, percebo a importância de apresentar materiais que possam receber outros usos, acompanhando as combinações feitas pelas crianças sem determinar uma finalidade única.

Essa abertura exige uma seleção cuidadosa. O tamanho, a resistência, as bordas, a limpeza e a presença de partes que possam se soltar precisam ser verificados. Um objeto não se torna adequado ao berçário apenas por ser simples ou despertar curiosidade. Materiais danificados devem ser retirados, e a observação do adulto precisa continuar durante o uso, pois a maneira de explorar também traz novas informações sobre sua adequação.

A quantidade disponível merece atenção. Muitos objetos ao mesmo tempo podem dificultar a circulação e tornar a escolha menos clara. Poucos exemplares de um material muito procurado podem gerar disputas frequentes. Não existe uma quantidade que resolva todas as situações. O acompanhamento do grupo ajuda a decidir quando acrescentar objetos semelhantes, reorganizar a oferta ou recolher parte do que foi disponibilizado.

Os ambientes externos ampliam as possibilidades de deslocamento e encontro, desde

que sejam avaliados quanto às condições de uso e à supervisão. As experiências registradas no parque e no solário mostram a necessidade de acompanhar como cada criança se aproxima dos equipamentos. O mesmo espaço pode despertar entusiasmo em algumas e insegurança em outras. A presença do adulto deve responder a essas diferenças.

As experiências com texturas também pedem tempo. Uma criança pode olhar, aproximar a mão e recuar. Forçar o toque retira dela a possibilidade de comunicar uma recusa. Podemos manter a oferta disponível, apresentar outra alternativa e observar se o interesse aparece depois. O registro dessas respostas é útil para planejar novas aproximações, sem transformar a exploração sensorial em uma obrigação de experimentar tudo.

MOVIMENTO E PARTICIPAÇÃO NAS BRINCADEIRAS

As brincadeiras com bolas produziram registros de alegria e de diferentes deslocamentos. Ao pensar nessa proposta, considero que participar pode significar seguir a bola, recebê-la próxima ao corpo ou acompanhá-la com o olhar. Há várias maneiras de entrar na experiência. Organizar o ambiente para uma única forma de ação pode restringir o acesso de quem ainda não realiza aquele movimento ou prefere explorar de outro modo.

Nos registros do grupo, havia crianças que já caminhavam e outras em diferentes momentos de aquisição da marcha. Essas informações orientam o cuidado com o espaço, mas não devem servir para comparar desempenhos. Uma bola que se afasta rapidamente pode ser difícil de alcançar para uma criança sentada. Aproximá-la, diminuir a distância ou escolher outro material são ajustes possíveis, conforme a situação observada.

No parque, por exemplo, a aproximação de um escorregador pode incluir olhar, tocar, subir parcialmente e voltar. A expectativa de completar o percurso não deve apagar essas ações. Ao acompanhar, podemos apoiar o deslocamento e garantir o uso seguro, respeitando a decisão de interromper. O interesse pelo equipamento pode mudar com novas oportunidades, mas não é possível prever um prazo igual para todas as crianças.

As propostas corporais também se relacionam ao convívio. Quando várias crianças procuram o mesmo lugar, é necessário acompanhar a circulação e evitar empurrões ou quedas. Limites claros, expressos com linguagem simples e presença próxima, fazem parte da organização. O adulto pode ajudar a encontrar outro caminho ou oferecer uma possibilidade de espera, reconhecendo que esse processo exige mediação frequente.

MÚSICA LIVROS E COMUNICAÇÃO

As experiências musicais permitem observar respostas variadas. Algumas crianças movimentam o corpo, outras vocalizam ou permanecem atentas ao som. Na vivência com instrumentos, a oferta de xilofone, pandeiro, chocalhos e garrafinhas sonoras abriu possibilidades de livre experimentação. O planejamento precisa considerar o modo de uso e as condições dos materiais, além do volume produzido no ambiente.

Ao disponibilizar instrumentos, podemos demonstrar uma possibilidade e depois dar espaço para a exploração. A criança talvez se interesse primeiro pela forma ou pela maneira de segurar o objeto. Se esperamos apenas a reprodução de um ritmo, podemos deixar de perceber essas iniciativas. A observação ajuda a decidir quando acompanhar com uma cantiga, repetir um som ou simplesmente aguardar a continuidade da ação.

As pausas também fazem parte da experiência musical. Sons constantes e muito intensos podem dificultar a percepção das respostas individuais. Podemos reduzir o número de instrumentos em uso, mudar a organização do grupo ou encerrar a proposta quando surgem sinais de desconforto. Esses ajustes dependem do que acontece no encontro e não de uma duração que precise ser cumprida de qualquer maneira.

Nos momentos de leitura, o interesse pode

se dirigir à voz, a uma imagem ou ao movimento de virar a página. Os registros com livros e leitura de imagens ajudam a pensar em encontros que não dependam de todos permanecerem sentados durante o mesmo tempo. Manter o livro visível, acolher uma aproximação e retomar uma imagem são formas de sustentar a interação, respeitando os cuidados com o material.

A comunicação atravessa essas propostas. Podemos comentar que a bola rolou, nomear um objeto procurado ou responder a uma vocalização. Mais do que falar constantemente, importa oferecer um intervalo para a resposta. O olhar e o gesto também participam da conversa. Quando o adulto preenche todos os momentos com orientações, fica mais difícil perceber o que o bebê tenta comunicar.

O material Trilhas de Aprendizagens, consultado na versão em inglês, reúne propostas de brincadeiras e interações para crianças de até três anos e suas famílias (São Paulo, 2020). Embora destinado a outro contexto, contribui para pensar na presença dessas experiências ao longo do cotidiano. Uma cantiga conhecida ou uma imagem pode iniciar um encontro, desde que exista abertura para o caminho sugerido pela criança.

A escolha de livros e músicas precisa considerar o grupo e ampliar suas possibilidades de contato com diferentes formas de expressão. Essa seleção pode incluir repertórios conhecidos pelas famílias, sem presumir que todas compartilhem as mesmas referências. No berçário, o diálogo com os responsáveis pode ajudar o professor a conhecer cantigas e palavras familiares, que serão consideradas junto aos demais materiais do planejamento.

IMITAÇÃO ENCONTROS E MEDIAÇÃO DOS CONFLITOS

Nas brincadeiras com bonecas de pano e utensílios de cozinha, os registros apontam gestos de alimentar e cuidar. Essas ações permitem refletir sobre a presença do cotidiano na brincadeira. As crianças encontram nos objetos possibilidades de retomar situações observadas nas relações. O professor pode acompanhar com palavras e gestos, sem estabelecer uma sequência obrigatória ou uma maneira única de brincar com a boneca.

Também é preciso evitar interpretações que ultrapassem o registro. Um gesto de alimentar não permite concluir como é a vida familiar de uma criança ou o que ela compreende sobre o cuidado. Podemos descrever o que aconteceu, observar se a ação reaparece e considerar as condições em que ela se desenvolve. Essa postura mantém a reflexão próxima da experiência, sem atribuir sentidos fechados a cada movimento.

Os materiais de cozinha podem receber diferentes usos. Um recipiente pode servir para colocar objetos ou produzir sons, mesmo quando foi apresentado em uma proposta de imitação. Essa mudança pede abertura do professor. Antes de corrigir o uso, convém observar se há condições de segurança e o que mantém a atenção da criança. O planejamento pode incorporar essa descoberta em outro momento.

As aproximações entre os bebês nem sempre são tranquilas. Quando duas crianças procuram o mesmo objeto, o professor precisa acompanhar de perto, proteger e acolher as manifestações de desagrado. Pedir que compartilhem, por si só, pode não oferecer o apoio necessário. Podemos nomear o que está acontecendo, disponibilizar um material semelhante e ajudar a construir outras possibilidades de continuidade da brincadeira.

Ter objetos semelhantes não elimina todos os conflitos. Às vezes, o interesse se concentra justamente no material que está com o colega. Nessas situações, a presença do adulto continua necessária. Cabe interromper ações que machucam e oferecer apoio aos envolvidos, evitando rótulos sobre o comportamento. Uma disputa não define a criança e precisa ser compreendida no contexto em que ocorreu.

Os encontros também aparecem em gestos de aproximação e acompanhamento. Nos registros, houve situações de abraço e interesse pelo que o outro fazia. Esses aconteci-

mentos não precisam ser provocados ou repetidos a pedido do adulto para terem valor. Observar quando surgem ajuda a reconhecer afinidades e necessidades de apoio, sem exigir demonstrações de carinho nem impor contato físico entre as crianças.

PLANEJAMENTO E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

O planejamento ganha consistência quando se relaciona ao que observamos. Se há interesse em colocar e retirar objetos, podemos oferecer recipientes apropriados em outra ocasião. A retomada não exige que todas as crianças reproduzam a experiência anterior. Ela cria uma oportunidade de continuidade e permite verificar se o interesse permanece, se surgem novas combinações e se a organização precisa mudar.

Definir uma intencionalidade ajuda o professor a escolher materiais e organizar o ambiente, mas não determina antecipadamente tudo o que acontecerá. Uma proposta de exploração sonora pode despertar interesse pelas cores dos instrumentos. Essa resposta merece ser considerada. Ao mesmo tempo, o adulto mantém a responsabilidade pelo cuidado, pela segurança e pelo acesso, mesmo quando a brincadeira toma uma direção diferente da prevista.

Registrar contribui para rever essas decisões. Uma anotação pode indicar quais materiais foram oferecidos, como estavam distribuídos, que ações chamaram a atenção e como o professor interveio. Quando possível, vale incluir o que aconteceu depois da intervenção. Essas informações tornam o registro mais útil do que descrições genéricas de que o grupo gostou ou participou bem.

Na escrita, procuro evitar avaliações amplas que não expliquem o episódio. Registrar que uma criança colocou e retirou objetos descreve uma ação observável. Afirmar que dominou um conceito exigiria outros elementos. Essa cautela não diminui a experiência; permite apresentar com mais precisão o que vimos e quais perguntas ainda precisam acompanhar o planejamento.

Fotografias autorizadas podem complementar a descrição, mas não substituem o contexto. Uma imagem pode mostrar o contato com um material sem revelar o tempo de observação anterior ou a ajuda recebida. Ao selecionar registros, precisamos preservar a intimidade e a dignidade das crianças e seguir os procedimentos da instituição. A documentação deve contribuir para a compreensão do trabalho pedagógico.

O diálogo com as famílias amplia a compreensão do cotidiano sem transformar a casa em extensão de tarefas escolares. Ao contar uma experiência, podemos explicar como os materiais foram oferecidos e que ações apareceram. As famílias também podem relatar interesses percebidos em outros ambientes. Essas informações ajudam a conhecer a criança, mantendo o cuidado para não esperar comportamentos idênticos em contextos diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os episódios analisados mostram que materiais simples podem abrir caminhos distintos de exploração. Uma cuia foi utilizada para produzir sons, blocos foram derrubados e bonecas receberam gestos de cuidado. A análise não permite associar uma aprendizagem específica a cada situação isolada. Permite, porém, discutir os interesses observados e as condições que oferecemos para que essas experiências tenham continuidade.

As leituras retomadas ajudam a sustentar esse olhar para o cotidiano. Os direitos de aprendizagem e a relação entre educar e cuidar ganham sentido nas escolhas concretas: o tempo concedido para tentar, o apoio durante um deslocamento, a escuta de um gesto e a mediação de um conflito. Esses cuidados fazem parte da qualidade da proposta e não podem ser separados daquilo que chamamos de brincadeira.

Revisitar os registros me ajuda a reconhecer limites de minha própria observação. Nem sempre compreendemos uma ação no momento em que ela ocorre. A escrita permite voltar à cena, conversar com outras professoras e formular perguntas mais precisas. Sua utilidade está nessa possibilidade de rever o trabalho, sem transformar cada acon-

tecimento em prova de um resultado esperado.

Para minha prática, permanece o compromisso de planejar com atenção e observar com abertura. Quero que as propostas ofereçam possibilidades reais de escolha e que as crianças encontrem apoio para explorar em seus ritmos. Isso exige rever o ambiente e as intervenções ao longo do cotidiano. O artigo reforça a importância desse trabalho contínuo, construído na relação entre os documentos orientadores e o que os bebês expressam nas experiências de brincar.

REFERÊNCIAS

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

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Educação Infantil. 2. ed., reimpressão. São Paulo: SME/COPED, 2022.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Infâncias e territórios. São Paulo: SME/COPED, n. 3, abr. 2023.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Learning Trails: games, plays and interaction activities for children up to 3 years-old. São Paulo: SME/COPED, 2020. Versão em inglês de Trilhas de Aprendizagens.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da cidade de São Paulo. São Paulo: SME/DOT, 2006.