

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ERIKA PEREIRA DOS SANTOS

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

João Pessoa
2025

ERIKA PEREIRA DOS SANTOS

**O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES**

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, apresentado à Coordenação do curso de Pedagogia como requisito complementar para a obtenção do Título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nadia Jane de Sousa

João Pessoa
2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S237b Santos, Erika Pereira dos.

O brincar na educação infantil: conexões e práticas docentes / Erika Pereira dos Santos. - João Pessoa, 2025.

54 f.

Orientação: Nádia Jane de Sousa.

Trabalho de Conclusão de Curso - (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Educação infantil. 2. Brincar. 3. Prática docente. 4. Infância. I. Sousa, Nádia Jane de. II. Título.

UFPB/CE


CDU 373.22(043.2)

ERIKA PEREIRA DOS SANTOS

**O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES**

Trabalho de conclusão de curso submetido à Banca Examinadora designada pelo Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

João Pessoa, ____ de _____ de _____.

Banca Examinadora:
Documento assinado digitalmente
 **NADIA JANE DE SOUSA**
Data: 18/10/2025 10:57:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Nádia Jane de Sousa
Orientadora
Universidade Federal da Paraíba

Prof.^a Dra. - Efigênia Maria Dias Costa
Avaliadora
Universidade Federal da Paraíba

Prof.^a Ms. Thyanne Guilherme Calixto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Este trabalho é dedicado ao Senhor Deus, o meu refúgio, o manancial de onde jorra o amor, a força, e a coragem que me permite enfrentar desafios, viver e ocupar espaços que na minha pequenez jamais imaginei alcançar. Dedico também à memória da minha mãe, minha fiel e maior apoiadora, cuja presença e incentivo sempre foram a razão principal da minha motivação nos estudos.

AGRADECIMENTOS

Toda a minha gratidão ao meu Deus, que esteve comigo em cada momento da minha vida, que me concedeu a graça de vivenciar a universidade e me permitiu alcançar esse momento, fazendo de mim a primeira pessoa da minha casa que conseguiu chegar e concluir a etapa do ensino superior. Certamente, sem o sustento e a força que vem de Deus, e as suas misericórdias que a cada dia se renovam em minha vida, essa conquista não seria concretizada, por isso, agradeço primeiramente a Ele.

À minha amada mãe, que infelizmente não lerá esses agradecimentos por ter sido “convocada de volta ao céu”, minha gratidão por ter sido a minha motivação em todos os momentos em que eu estava prestes a desistir, por ter sonhado e acreditado junto a mim na realização desse sonho que não era só meu, mas, nosso.

À minha família materna, por ter sido a minha principal rede de apoio, por sempre acreditar no meu potencial e me incentivarem diariamente a ser alguém melhor, me ensinando valores que constituíram o meu eu. Tias, tios, avós e irmãs.

Ao meu companheiro de vida, Victor, que durante toda a minha trajetória acadêmica nunca hesitou em me apoiar e fazer o possível para o meu bem-estar. O seu cuidado e incentivo foram, sem dúvidas, fundamentais para que eu chegasse até aqui.

Aos meus queridos amigos, presentes que a universidade me trouxe, Luanderson, meu parceiro desde o primeiro período, Maria Tereza, Kercia, Cecília e Johannes, com quem me encontrei já no meio desse percurso mas se tornaram igualmente importantes, obrigada por dividirem o fardo comigo, tornando meus dias mais leves e felizes, sem vocês, essa jornada com certeza seria muito mais árdua, vocês me trouxeram ânimo e forças para continuar em momentos que talvez não imaginassem, mas, era tudo o que eu precisava. Também aos meus amigos que me apoiaram durante essa longa jornada, muito obrigada.

À minha orientadora, Nadia Jane, por ter tão pacientemente me orientado da melhor forma para que esse trabalho se efetivasse, agradeço por ter aceitado embarcar comigo nessa aventura, por todo zelo e dedicação para entregarmos escritos com qualidade.

Por fim, agradeço às participantes dessa pesquisa, sem a disponibilidade delas seria impossível ter chegado até aqui.

A todos, agradeço profundamente, essa conquista tem muito de vocês. Muito obrigada por estarem comigo e não soltarem a minha mão.

RESUMO

O presente estudo investigou a importância do brincar na Educação Infantil, entendendo-o como um direito da criança e linguagem própria da infância. Dessa forma, o objetivo foi analisar como professoras da Educação Infantil compreendem e aplicam o brincar em suas práticas pedagógicas. Esse trabalho seguiu a abordagem qualitativa, de caráter exploratório, configurado como estudo de caso em uma escola pública do interior da Paraíba, com coleta de dados feita por meio de questionário virtual e observação em sala de referência, o que possibilitou analisar tanto as concepções quanto a prática efetivada. Os resultados revelaram que, embora as docentes demonstrem o reconhecimento do brincar como essencial para o desenvolvimento pleno, há limitações na prática ocasionadas pela pressão por resultados formais e por direcionamentos pedagógicos, o que contribui para a reprodução de práticas de escolarização precoce. Ainda, constatou-se que o brincar favorece a criatividade, a autonomia, socialização e a produção de cultura, para além do desenvolvimento no âmbito cognitivo. Assim, conclui-se que reafirmar o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil é fundamental para consolidação de práticas pedagógicas coerentes e que promovam experiências significativas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincar. Prática docente. Infância.

ABSTRACT

This study investigated the significance of play in Early Childhood Education, understanding it as both a child's right and a distinctive language of childhood. The objective was to analyze how Early Childhood Education teachers understand and apply play in their pedagogical practices. This research adopted a qualitative, exploratory approach and was conducted as a case study in a public school in the countryside, located in the state of Paraíba, Brazil. Data were collected through an online questionnaire and classroom observation, enabling the analysis of both teachers' conceptions and their implemented practices. The findings revealed that, although teachers recognize play as essential for holistic development, its implementation is limited by pressures for formal outcomes and pedagogical directives, which contribute to the reproduction of early schooling practices. Furthermore, the study found that play fosters creativity, autonomy, socialization, and cultural production, in addition to cognitive development. It is therefore concluded that reaffirming play as a core principle of Early Childhood Education is crucial for consolidating coherent pedagogical practices that promote meaningful experiences.

Keywords: Early Childhood Education. Play. Teaching practice. Childhood.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CF/88 - Constituição Federal de 1988

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EI - Educação Infantil

EMVCG – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Virgília Cordeiro Guedes

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 EDUCAÇÃO INFANTIL: Breve Contextualização Histórica e Legislação.....	19
2.1 A Trajetória da Educação Infantil no Brasil.....	19
2.2 A Educação Infantil na legislação brasileira.....	22
3 A CRIANÇA E O BRINCAR.....	25
3.1 Noção de Infância: breves considerações.....	25
3.2 A importância do brincar na infância e na Educação Infantil.....	26
3.3 A mediação e a prática docente.....	29
4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	32
4.1 Lócus da Pesquisa.....	34
4.2 Sujeitos da Pesquisa.....	36
4.3 Resultados e Análises dos Dados.....	36
4.3.1 Concepções sobre o brincar e a sua importância na Educação Infantil.....	37
4.3.2 O brincar na prática pedagógica.....	39
4.3.3 Materiais e espaços.....	40
4.3.4 Reflexão final: Em sua visão, de que forma o brincar contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil?.....	42
4.3.5 Observação e análise da prática docente.....	43
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
REFERÊNCIAS.....	49
APÊNDICE.....	52

1. INTRODUÇÃO

Este estudo tem como tema: O brincar na Educação Infantil: Concepções e práticas docentes. A escolha desse tema foi influenciada por diversos fatores, sendo um deles o meu interesse por temáticas que envolvem a educação e o brincar.

Na minha infância, fui uma criança brincante: brincava livremente e de todas as formas — sozinha, acompanhada, com terra, com brinquedos, com objetos variados, ou apenas com a imaginação. Pertencio a uma família que sempre teve a casa cheia de crianças; cresci nesse meio, com crianças mais velhas e mais novas, e quase sempre estávamos brincando. Considero que esse ambiente colaborou para o meu encantamento com as brincadeiras, as crianças e o “seu mundo”, fazendo-me valorizar o brincar como elemento fundamental para o desenvolvimento pleno, que perpassa toda a vida da criança.

A afeição pelo tema, com um olhar voltado ao ambiente da educação formal, surgiu ainda no primeiro período do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, no componente curricular “Psicologia da Educação I”. Na ocasião, tive contato com as ideias de estudiosos do desenvolvimento humano, com ênfase em Lev Vygotsky, que investiga o desenvolvimento da criança e defende que o ato de brincar contribui para a aprendizagem.

O interesse pela temática se intensificou após ter cursado os componentes “Organização e Prática da Educação Infantil” e “Estágio Supervisionado II - Magistério da Educação Infantil”. Através dessas disciplinas, vivi experiências significativas que priorizaram o brincar como parte fundamental da prática pedagógica. Em especial, a vivência do estágio no chão da escola foi essencial para a escolha do tema deste trabalho. Por meio dessa experiência, surgiram inquietações sobre o espaço que o brincar ocupa na Educação Infantil e como as docentes lidam com ele no cotidiano escolar.

A relevância teórica deste estudo reside também na busca por compreender a brincadeira em sua dimensão pedagógica, considerando-a como uma experiência fundamental da infância que pode ser um recurso pedagógico enriquecedor para os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Nessa perspectiva, trata-se de um tema necessário de ser estudado e discutido nos espaços formativos de professores e pedagogos, os quais atuarão com base nas aprendizagens construídas durante a formação e deverão buscar desenvolver práticas que favoreçam situações de aprendizagem significativas e respeitosas da infância.

A concepção de infância e do ser criança é algo historicamente construído. Se outrora a criança era entendida e tratada como um adulto em miniatura, atualmente ela é reconhecida como um sujeito de direitos.

Dentre esses direitos está o direito de brincar, previsto pela Lei Federal nº 8.069/1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu Capítulo II, Art. 16, inciso IV, que diz: “Brincar, praticar esportes e divertir-se”. Ao reconhecê-lo como um direito, o ECA evidencia que essa atividade não se trata apenas de lazer, mas de uma necessidade fundamental para o desenvolvimento integral da criança, reforçando a importância de sua presença em todas as etapas da infância, inclusive no contexto das creches e escolas, onde o brincar assume também um papel pedagógico.

Dessa forma, ao ser assegurado como direito, torna-se essencial considerar o papel da Educação Infantil em sua efetivação. É nesse espaço que muitas crianças vivem suas primeiras experiências fora do ambiente familiar, sendo o brincar uma das principais formas de expressão, de construção de vínculos, de aprendizagem sobre o mundo e de desenvolvimento em sua totalidade.

A Educação Infantil corresponde à primeira etapa da educação básica e é constitucionalmente garantida. Documentos legais como a Constituição Federal de 1988 e o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente a reconhecem como um direito de todos, que deve ser ofertado gratuitamente e com qualidade. De acordo com o ECA (p. 44): “Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade” (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016).

Tal qual a ideia de infância, a Educação Infantil passou por diversas transformações ao longo dos anos, até conquistar seu lugar nas políticas educacionais. Os marcos legais, como a já mencionada, Constituição Federal de 1988, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foram essenciais nesse processo, ao romperem com uma visão assistencialista da infância que existia e passaram a tratá-la como parte de um processo educativo amplo.

A Constituição de 1988, na seção I do Capítulo III intitulado “Da Educação, da Cultura, e do Desporto” trata especificamente da educação, definindo os objetivos e garantindo o acesso e a oferta à educação gratuita, obrigatória e de qualidade, colocando a Educação como um direito de todos, dever do Estado e da família em colaboração com a sociedade.

Assim, no que envolve a Educação Infantil, da mesma forma que o ECA, esse documento assegura por meio do artigo 208, inciso IV, que é dever do Estado a garantia de “IV

– Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;” (Brasil, 1988). Já na LDB, a Seção II de título “Da Educação Infantil” trata exclusivamente dessa etapa da Educação, e é composta por três artigos (Art. 29, 30, e 31) que definem sua finalidade, oferta e organização. Esses marcos legais representam um avanço no que se refere a garantia e implementação da Educação Infantil.

Além dos referidos documentos, as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) representam a consolidação da EI como primeira etapa da Educação Básica. Embora essa condição já tenha sido estabelecida na LDB e na CF de 1988, é nas DCNEI que a Educação Infantil tem seus princípios e orientações pedagógicas detalhados, de modo que oferece as diretrizes que as instituições devem seguir para que se promovam experiências significativas no contexto da Educação Infantil. Nessa perspectiva, o brincar aparece para além de um direito da infância, como o eixo estruturante das práticas pedagógicas, assim, o considerando indispensável no processo educativo de crianças.

Tendo em vista que o brincar é tido como intrínseco à criança e que deve estar presente na prática pedagógica e nos espaços formais da Educação Infantil, a pergunta que orientou esta pesquisa foi: **“Como as professoras da Educação Infantil compreendem e aplicam o brincar em suas práticas pedagógicas?”**

Esta pesquisa pretende colaborar para a compreensão do lugar que o brincar ocupa na Educação Infantil, a partir da perspectiva de professoras atuantes nesse segmento. Além disso, busca perceber como essas docentes entendem o brincar e utilizam a brincadeira em suas práticas cotidianas nas salas de referência. Nesse sentido, o objetivo geral deste trabalho é **analisar como professoras da Educação Infantil compreendem e aplicam o brincar em suas práticas pedagógicas.**

Os objetivos específicos são: Conhecer a concepção do brincar das professoras de Educação Infantil participantes; investigar a presença do brincar nas práticas pedagógicas de uma professora da Educação Infantil de Caldas Brandão; e investigar como os materiais, recursos e espaços disponíveis favorecem ou limitam o brincar e o desenvolvimento integral da criança.

Com base nesses objetivos, esta pesquisa foi realizada em campo, com professoras da Educação Infantil da Escola Municipal Virgília Cordeiro Guedes, localizada em Caldas

Brandão – Paraíba. Adotou-se uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, com coleta de dados por meio de questionário virtual e observação.

Este trabalho está organizado em três partes principais. A fundamentação teórica está composta por dois capítulos, o primeiro dedica-se a uma contextualização histórica e legal da Educação Infantil no Brasil, já o segundo, está voltado às discussões sobre a infância e o brincar, abordando as diferentes concepções de infância, a importância do brincar no desenvolvimento e o papel da prática docente nesse processo. A parte metodológica irá tratar do percurso metodológico utilizado para a realização desta pesquisa, detalhando a abordagem qualitativa, o estudo de caso realizado e os instrumentos de coleta de dados, em seguida, são analisados e discutidos os resultados obtidos a partir das concepções e da prática docente investigada, articulando-os ao referencial teórico. Por fim, as considerações finais retomam a questão norteadora, apontam os desafios e destacam a necessidade de valorização do brincar na escola.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL: Breve Contextualização Histórica e Legislação

A Educação Infantil, atualmente, é constituída como a primeira etapa da Educação Básica, destinada às crianças de zero a seis anos de idade. Contudo, nem sempre ocupou esse lugar de reconhecimento no Brasil. A trajetória da EI no nosso país é marcada por desafios e conquistas que mostram, além do contexto social e político, as concepções de infância e de ser criança que se consolidaram ao longo do tempo.

A história da Educação Infantil no Brasil evidencia contradições, uma vez que, ao mesmo tempo em que hoje se reconhece a relevância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento integral da criança, observa-se que, por muito tempo essa etapa foi compreendida de um modo secundário e assistencialista. Diante disso, este capítulo busca discutir sobre a trajetória da Educação Infantil no Brasil a partir de suas origens históricas, destacando o desenvolvimento das políticas educacionais que contribuíram para sua consolidação no formato em que a conhecemos atualmente.

2.1 A Trajetória da Educação Infantil no Brasil

No Brasil do século XIX, a responsabilidade pela educação e pelos cuidados das crianças recaía quase exclusivamente sobre a família, uma vez que não existia uma política pública estruturada voltada à infância. Para a maioria da população, especialmente as camadas populares, o cuidado limitava-se a aspectos básicos, como alimentação, higiene e proteção, ficando sob responsabilidade direta da família. Já no caso das elites, essa função era destinada a amas de leite e pessoas escravizadas, que assumiam o trabalho de cuidado doméstico.

Como afirmam Paschoal e Machado (2009, p. 79), “a educação da criança esteve sob a responsabilidade exclusiva da família durante séculos, porque era no convívio com os adultos e outras crianças que ela participava das tradições e aprendia as normas e regras da sua cultura.”.

Todavia, é importante destacar, que, ainda nesse período, mais precisamente a partir da segunda metade do século XIX, surgiram instituições de caráter assistencialista voltadas ao atendimento das crianças das camadas populares. Como ressaltam Paschoal e Machado (2009, p. 82):

Diferentemente dos países europeus, no Brasil, as primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos surgiram com um caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas.

Tais espaços funcionavam mais como locais de controle social do que propriamente de educação, Alves (2011, p. 22) reforça essa ideia, ao afirmar que:

A origem das creches, relacionada com o trabalho feminino e preocupações sanitárias e filantrópicas, foi influenciada pela medicina e a assistência social, sendo o trabalho ali realizado voltado para questões de higiene, alimentação e cuidados físicos, sem investimentos nos aspectos pedagógicos.

Ou seja, no final do século XIX, período marcado pela abolição da escravidão, pelo advento da República e pelo crescimento dos fluxos migratórios para as zonas urbanas, começaram a surgir iniciativas pontuais de amparo à infância. Entretanto, tais ações ocorreram de maneira isolada e ficaram sob a responsabilidade quase exclusiva de instituições filantrópicas, uma vez que o Estado pouco se envolvia nesse processo. Como destacam Paschoal e Machado (2009, p. 83):

Ainda no final do século XIX, período da abolição da escravatura no país, quando se acentuou a migração para as grandes cidades e o início da República, houve iniciativas isoladas de proteção à infância, no sentido de combater os altos índices de mortalidade infantil. Mesmo com o trabalho desenvolvido nas casas de Misericórdia, por meio da roda dos expostos, um número significativo de creches foi criado não pelo poder público, mas exclusivamente por organizações filantrópicas.

Como explicitado, esses espaços, como creches e casas de acolhimento, tinham como principal finalidade reduzir a mortalidade infantil e oferecer suporte às mulheres trabalhadoras ou viúvas sem amparo (Paschoal e machado, 2009). Assim, reforçava-se a concepção de infância associada à assistência social e às práticas de saúde e higiene, em detrimento de um olhar voltado para o direito à educação, evidenciando que a Educação Infantil ainda não se configurava como uma etapa formativa reconhecida no contexto brasileiro.

Nesse mesmo período começaram a surgir no Brasil os jardins de infância, inspirados nas propostas pedagógicas do educador alemão Friedrich Froebel. Contudo, diferentemente das creches e orfanatos, voltados às camadas populares, os jardins de infância eram destinados às crianças das famílias mais abastadas e tinham como foco atividades educativas. Segundo Moreira e Lara (2015):

Os primeiros jardins-de-infância criados no Brasil foram o Colégio Menezes Vieira, fundado em 1875 no Rio de Janeiro, Escola Americana, de 1877 em São Paulo. E no setor público, o jardim-de-infância anexo à escola normal Caetano de Campos, de

1896, que atendia os filhos da burguesia paulistana (KRAMER,1987; ROSEMBERG,1989, apud, MOREIRA e LARA, 2015, p.1284).

Esse duplo caminho: pedagógico para a elite e assistencialista para os pobres, marcou profundamente a origem da Educação Infantil no Brasil e refletiu as desigualdades sociais da época. Em consonância a isso, Moreira e Lara (2015, p. 1285) afirmam que essa concepção educacional assistencialista existente nessa época era “preconceituosa em relação à pobreza, descomprometida quanto à qualidade do atendimento”.

Mas, embora houvesse esse problema, os jardins de infância representaram uma importante mudança de perspectiva em relação à infância, uma vez que, nesse período, a articulação entre cuidado e educação ainda não estava consolidada, uma vez que os jardins de infância não assumiam essa dupla função, contudo, com eles vai sendo introduzida no país a ideia de que a criança não precisava apenas de cuidados físicos, mas também de experiências educativas próprias de sua idade.

Com a chegada da República, cresceu a preocupação com a infância como um problema social e de saúde pública. Nesse contexto, o discurso higienista ¹ se fortaleceu, relacionando a mortalidade infantil à pobreza e à necessidade de orientar e disciplinar os hábitos das famílias, principalmente das mais pobres.

A criança passou a ser vista como fundamental para o futuro do país: se crescesse saudável, disciplinada e bem cuidada, poderia contribuir para a construção de uma sociedade mais organizada e produtiva. Moreira e Lara (2015, p. 1282) destacam que “encontrou-se uma lógica de pensamento com o viés ideológico, que tem como projeto político uma formulação para a transformação do Brasil em uma nação civilizada em que a ação sobre a infância e a educação era primordial para essa conquista.”

Paschoal e Machado (2009) afirmam que houveram três tendências que acompanharam a implantação de creches e jardins de infância no fim do século XIX e início do século XX, sendo elas a jurídico-policial, com a preocupação voltada para disciplinar moralmente as crianças, a médico-higienista, que se preocupava com questões que envolvem saúde,

¹ O movimento higienista no Brasil foi um conjunto de ações do campo médico que ocorreram no fim do século XIX, voltadas à promoção da saúde e da higiene objetivando principalmente prevenir doenças. Quanto à infância, o movimento higienista agia de modo científico e filantrópico intervindo através da família para ensinar práticas de higiene “em sentido físico e moral”. (Moreira e Lara, 2015, p. 1282)

alimentação e prevenção de doenças uma vez que os índices de mortalidade infantil eram alarmantes, e a religiosa, que se preocupava principalmente na transmissão de valores morais e espirituais. Essas tendências moldaram de formas distintas os primeiros espaços de educação destinada a crianças no país.

Somente nas décadas de 1970 e 1980, com o fortalecimento dos movimentos sociais e feministas no Brasil, passou-se a reivindicar as creches não apenas como um suporte para as mães que trabalhavam, considerando que, nesse cenário, com a industrialização crescendo no país, as mulheres também foram inseridas no mercado de trabalho, logo, necessitavam que seus filhos estivessem em creches enquanto trabalhavam, mas como um direito de todas as crianças e famílias, “O resultado desse movimento culminou no aumento do número de instituições mantidas e geridas pelo poder público.” (Paschoal e Machado, 2009, p.84). Além disso, a partir desse período avançamos em termos de conquistas legais que aparecem na redemocratização do país, diante desses avanços, é importante analisar de que forma a legislação brasileira passou a reconhecer e regulamentar a Educação Infantil, aspecto que será discutido no tópico a seguir.

2.2 A Educação Infantil na Legislação Brasileira

Com a inclusão do inciso IV no artigo 208 da Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil ganha visibilidade e reconhecimento como dever do Estado, rompendo com o formato anterior e que era responsabilidade das famílias ou filantropias. A partir desse momento, temos um marco fundamental na história da EI, pois, esta passa a ser, além de uma etapa da educação básica, um direito reconhecido por lei que deve ser garantido às crianças de zero a seis anos de idade.

Com isso, a CF/88 torna-se um divisor de águas na história da Educação Infantil, Paschoal e Machado (2009, p.85) defendem que:

A partir dessa lei, as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação. Tomou-se por orientação o princípio de que essas instituições não apenas cuidam das crianças, mas devem, prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional.

Surge, portanto, a dimensão do cuidar atrelada ao educar, de modo que a Educação Infantil passa a ser compreendida em sua especificidade, reconhecendo a criança como sujeito de direitos e de aprendizagem.

Na sequência, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado em 1990, vai consolidar esse novo olhar para a criança, e consequentemente à educação pensada para a criança, uma vez que o ECA:

[...] inseriu as crianças e adolescentes no mundo dos direitos humanos. O ECA estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento.” (Ferreira, 2000, p. 184, apud, Paschoal e Machado, 2009, p.85)

Moreira e Lara (2015, p.1290) reforçam essa percepção ao afirmarem que:

O panorama da criança e do adolescente no Brasil, a partir do ECA (BRASIL, 1991) e da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), especificamente nas políticas sociais mudou, pois foi a partir desse momento que se reconheceu na forma de Lei essas obrigações, de que estes possuem direitos que podem ser exercitados junto à família, à sociedade e ao Estado. Não obstante, a concepção introduzida pelo Estatuto é a chamada proteção integral, ou seja, deve-se protegê-los juridicamente em todos os seus interesses, como vida, saúde, educação, transporte, lazer e cultura.

Dessa forma, o ECA coloca a criança na condição de cidadã de direitos, consolidando o princípio da proteção integral e estabelecendo parâmetros legais que orientaram a formulação de políticas públicas voltadas à infância. Para a Educação Infantil, isso significou a superação gradual de uma visão assistencialista, abrindo espaço para a construção de práticas pedagógicas fundamentadas no respeito à infância, à brincadeira e ao desenvolvimento integral.

Dando continuidade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi promulgada em 1996, e define a finalidade da Educação Infantil, consolidando a EI enquanto primeira etapa da educação básica “Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996).

Com a LDB, a creche e a pré-escola perderam completamente o caráter somente assistencialista e passaram a ser reconhecidas como instituições educacionais, voltadas ao desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Essa mudança legal fortaleceu a indissociabilidade entre o cuidar e o educar.

Nesse contexto legal, a Educação Infantil tornou-se pauta de diferentes fóruns de debates. As novas concepções de criança, baseadas nas múltiplas áreas do desenvolvimento e na condição de sujeito ativo e de direito, indicam que a educação da criança deve promover a aprendizagem considerando a integralidade e a indivisibilidade das dimensões de seu desenvolvimento. [...] A saída da esfera da Assistência Social, que se caracteriza pelo cuidar, para integrar a da Educação, que privilegia o educar, intensificou a necessidade de se discutir a não dissociação entre esses dois eixos (cuidar e educar) [...] (Alves, 2011, p. 29)

É a partir da LDB que a Educação Infantil passa a ser considerada de fato uma etapa da educação básica, ganhando espaço no sistema educacional e diretrizes que orientam sua organização, objetivos e práticas pedagógicas. E esse reconhecimento pode ser notado com a elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em 1998, que embora criticado, fornece orientações detalhadas sobre conteúdos, práticas e o desenvolvimento integral da criança. E mais recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), publicadas em 2006, que atualizaram e aprofundaram essas orientações, reforçando a importância do brincar como eixo estruturante e ferramenta pedagógica, com a necessidade de respeitar a diversidade e o protagonismo infantil.

A trajetória da Educação Infantil no Brasil revela um caminho de avanços importantes, mas também de permanência de desigualdades. De um modelo inicial marcado pelo assistencialismo e pela exclusão, chegamos ao reconhecimento legal da criança como sujeito de direitos e à Educação Infantil como etapa fundamental da Educação Básica. No entanto, persiste o desafio de transformar o que está na lei em realidade cotidiana para todas as crianças.

Assim, compreender essa História é essencial para refletir sobre o papel social da Educação Infantil hoje, não apenas como espaço de cuidado, mas como direito fundamental que contribui para o desenvolvimento integral, para a justiça social e para a construção de uma sociedade mais democrática.

3 A CRIANÇA E O BRINCAR

A noção atual da infância como fase peculiar da vida, com necessidades específicas e direitos próprios, representa um avanço significativo em relação ao que predominava nos séculos anteriores. No que envolve a educação formal, como já foi discutido, atualmente, temos leis que garantem a oferta de educação de qualidade para crianças desde o início de suas vidas.

Neste capítulo será discutida a concepção de infância (s) a partir da perspectiva histórica, e a importância do brincar para a criança, compreendendo-o como elemento fundamental na Educação Infantil.

3.1 Noção de infância: breves considerações.

Atualmente, a noção predominante sobre a criança é de um sujeito histórico de direitos que constrói sua identidade pessoal e coletiva e produz cultura à medida que interage com o meio, brinca, imagina, aprende e etc. (DCNEI, 2010), neste trabalho também foi adotada essa concepção, pois, se aproxima da perspectiva defendida. No entanto, no que diz respeito a noção de infância, nem sempre foi assim, essa concepção pode ser vista como uma grande conquista no que se refere à infância e às crianças.

Para Ariès (1978, apud Araújo e Frota, 2020), antes da modernidade, embora as crianças não fossem abandonadas ou desatendidas, não existia ainda a consciência de que a infância possuía características próprias, logo, não havia distinção entre adultos e crianças. Apesar de alguns autores apresentarem críticas ao trabalho de Ariès, é a partir dele que começamos a entender que a ideia de infância faz parte de um processo histórico. No entanto, é necessário considerar que “a infância e as crianças mudam com o tempo e com os múltiplos contextos” (Araújo e Frota, *idem*, p.282).

Nesse sentido, a infância não deve ser entendida como uma realidade universal ou fixa, mas, como algo que se transforma conforme os contextos culturais, sociais, e políticos, o que se caracteriza como uma construção histórica e social. Isso reforça a importância de reconhecer e garantir direitos fundamentais às crianças em diferentes momentos e espaços. Partindo desse pressuposto, torna-se pertinente falar em infâncias, no plural, para evidenciar essas múltiplas formas de viver a infância. Essa perspectiva amplia o olhar sobre a criança, reconhecendo a

diversidade de experiências infantis e reforçando essa necessidade e importância de garantir os seus direitos.

[...] compreendamos que infância é um constructo histórico e social, que o fato de ser criança não implica dizer que as crianças tenham as mesmas experiências culturais, sociais, econômicas, étnicas e geográficas, entre outras variáveis. É preciso considerar que as referidas variáveis englobam diferentes modos e contextos de viver a infância em outras épocas e na contemporaneidade. Distintos olhares que nos mostram as crianças como produtoras de culturas e atores sociais, sendo potentes, ativas e capazes! (Araujo e Frota, idem, p. 294)

No decorrer da História ocorreram importantes evoluções no tocante da (s) concepção (ões) de infância (s) e conseqüentemente do ser criança, do mesmo modo, na educação formal destinada a esse público. Em contraposição a esse passado de exclusão, a legislação brasileira atual garante o direito à educação desde os primeiros anos de vida, reconhecendo a criança como sujeito ativo de aprendizagem. Vale ressaltar que esse reconhecimento legal, analisado no capítulo anterior, se relaciona diretamente à concepção atual/moderna de infância, que compreende a criança como protagonista de seu desenvolvimento e produtora de cultura no convívio social.

Essa compreensão abre espaço para refletir sobre o brincar, elemento indispensável e comum às diferentes infâncias, que se constitui como linguagem da criança e eixo central da Educação Infantil.

3.2 A importância do brincar na infância e na Educação Infantil

O brincar é uma atividade de grande importância na infância, que deve ser pensada não somente como uma forma de lazer, mas como um direito assegurado por lei e instrumento de desenvolvimento integral. No contexto da Educação Infantil, o brincar também vai além da diversão, tornando-se uma linguagem por meio da qual a criança explora o mundo, interage, expressa emoções e sentimentos, constrói conhecimentos e assim se desenvolve.

Pautando-se na teoria histórico-cultural defendida por Vygotsky, por meio dos escritos de Mello (2015) e Borba (2007), entendemos a criança como um sujeito que desde o nascimento já aprende; essa aprendizagem, é parte do seu desenvolvimento e ocorre por meio da cultura, com o que é apresentado à criança através da mediação feita por parceiros experientes, e com sua própria ação sobre o mundo. Mello, (2015, p.5) argumenta que:

A partir dessa compreensão do desenvolvimento infantil, percebemos que os três elementos que condicionam a formação e o desenvolvimento das qualidades humanas – o acesso à cultura como fonte das qualidades humanas criadas ao longo da história, a função mediadora das pessoas mais experientes (que na escola é representada pelo professor) e a atividade que a criança realiza – precisam estar presentes nas escolas infantis e de ensino fundamental.

O brincar pode ser considerado uma atividade que envolve esses três elementos, pois, ao mesmo tempo, possibilita o acesso à cultura, pode precisar de uma pessoa mediadora, e principalmente, se realiza através da ação ativa da criança. Quanto ao brincar como cultura, Borba (2007, p. 39) aponta:

a brincadeira é um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Representa, dessa forma, um acervo comum sobre o qual os sujeitos desenvolvem atividades conjuntas. Por outro lado, o brincar é um dos pilares da constituição de culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo.

Nesse sentido, as brincadeiras, e conseqüentemente o ato de brincar, fazem parte da cultura, pois envolvem práticas, objetos, significados e conhecimentos que são transmitidos ao longo do tempo na sociedade. Pensando a partir disso, além de favorecer o desenvolvimento e aprendizagem, a brincadeira possibilita à criança, oportunidades de atuar como produtora de cultura, conforme a concepção de criança apresentada nas DCNEI, já que, ao brincar, ela pode reinventar regras, modificar brincadeiras existentes ou até mesmo criar novas.

Kishimoto (2010, p. 1) reafirma essa percepção haja vista que defende que:

Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. [...] Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

Nessa perspectiva, a brincadeira integra um espaço essencial para a expressão, a aprendizagem e o desenvolvimento também no âmbito social, colocando a criança em posição ativa na produção e transformação das culturas da infância.

Partindo do viés histórico-cultural, Vygotsky compreende o brincar como uma atividade central para o desenvolvimento cognitivo e social, como explica Borba (2007, p. 35):

De acordo com Vygotsky (1987), um dos principais representantes dessa visão, o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Essa compreensão sobre o brincar defendida por Vygotsky, reafirma que essa ação vai além do simples entretenimento pois, ao se envolver nas brincadeiras, a criança não só internaliza regras e normas sociais, mas também experimenta diferentes papéis, constrói significados e aumenta as suas capacidades de pensamento e solução de problemas. Mello (2015, p.3) destaca que os estudos do referido teórico acerca do desenvolvimento infantil:

orientam uma nova compreensão e um novo olhar sobre a criança, sobre a infância e sobre a educação da infância. E nosso papel, como leitores e estudiosos de Vigotski, é interpretar suas contribuições buscando as implicações práticas de seus estudos para a educação das crianças pequenas.

Dessa forma, a partir das contribuições da teoria histórico-cultural de Vygotsky é possível pensar o brincar como um meio que potencializa e proporciona aprendizagens. Partindo desse ponto de vista, torna-se incontestável a importância do brincar na etapa da Educação Infantil, a saber, que essa etapa compreende à primeira infância e essa fase é marcada pela formação integral dos sujeitos.

Assim, garantir espaços e oportunidades de brincar significa assegurar que a criança possa se expressar, experimentar diferentes papéis, socializar, construir significados e desenvolver suas capacidades, respeitando seus interesses e ritmos. Borba (2007, p. 43) afirma que “o eixo principal em torno do qual o brincar deve ser incorporado em nossas práticas é o seu significado como experiência de cultura.” A partir dessa compreensão, torna-se necessário refletir sobre como as brincadeiras podem ser organizadas e utilizadas pedagogicamente no contexto da Educação Infantil, evidenciando o brincar não apenas como direito, mas como ferramenta essencial para o desenvolvimento pleno da criança.

No âmbito da educação formal, a brincadeira aparece como um eixo norteador para a Educação Infantil no documento de Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010), além disso, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, Lei nº 9.394/1996, aponta que o brincar é um direito de aprendizagem e desenvolvimento na EI, ao que diz:

Brincar cotidianamente, de diversas formas, em diferentes espaços, com diferentes parceiros (crianças e adultos) ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências

emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, 2017, p.38)

Nesse sentido, o brincar, juntamente com as interações, compõem o eixo estruturante da prática pedagógica na Educação Infantil, desse modo, as experiências devem ser intencionalmente planejadas, promovendo aprendizagens significativas em ambientes que respeitem a curiosidade, a autonomia e o protagonismo infantil. Tais reflexões serão ampliadas no tópico seguinte.

3.3 A mediação e a prática docente

Retomando a discussão anterior, compreende-se que por meio do ato de brincar, a criança se desenvolve integralmente, sendo assim, é uma atividade que deve ser explorada nos espaços de Educação Infantil de modo intencional, funcionando como uma possível “ferramenta” que desperta o interesse, gera o prazer e a diversão, mas também promove a interação social e a construção de conhecimentos e habilidades.

O docente, portanto, deve agir como mediador nessas situações, mas, para isso é necessário que o espaço e o planejamento estejam adequados, ou seja, considerem todo o contexto sociocultural, os objetivos de aprendizagem e as necessidades das crianças. Assim, o papel do/a professor/a enquanto mediador é fundamental, tendo em vista que ele deverá organizar, propor, e acompanhar as atividades que envolvem a brincadeira de forma que “guie”, para que o brincar possibilite o desenvolvimento e a aprendizagem previstos no planejamento. Horn (2017, p. 29) explicita que:

[...] quando o professor planeja uma situação de brincadeira mais organizada, diferente daquela em que as crianças brincam como um jogo livre, o contexto é mais definido. Ou seja, são previstos espaços para atividades em pequenos grupos em que há uma intencionalidade do educador ao prever que tipo de ações poderão ser realizadas, bem como, que materiais irá disponibilizar nesses locais. [...] É importante considerar que, quando temos clara a idéia de uma criança protagonista, deverá sempre haver espaço para as contribuições das crianças, para que elas possam comparar, relacionar e criar novas hipóteses a respeito das coisas.

Com base nisso, observa-se que o planejamento pedagógico bem como o projeto curricular dos espaços da EI, precisam valorizar o brincar na esfera do protagonismo infantil,

garantindo tanto a intencionalidade docente quanto a liberdade de criação das crianças. Segundo Kishimoto (2010, p. 1-2):

A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras. Assim, ela vai garantindo a circulação e preservação da cultura lúdica.

Para educar a criança na creche, é necessário integrar não apenas a educação ao cuidado, mas também a educação, o cuidado e a brincadeira. Essa tarefa depende do projeto curricular.

No entanto, ainda que exista evidências teóricas e práticas que comprovam a relevância da valorização do brincar e das brincadeiras nesse contexto, muitas instituições de Educação Infantil continuam priorizando atividades padronizadas, que reduzem a autonomia e limitam as vivências das crianças nessa etapa da educação.

Embora já exista uma grande quantidade de estudos produzidos que afirmam a importância do brincar na infância e na EI, ainda é possível observar em algumas creches, escolas e instituições de ensino, a escolarização da Educação Infantil por meio das práticas nas salas de referência e também em outros espaços do ambiente escolar, isso porque em muitas instituições ainda há uma visão equivocada com relação a propostas pedagógicas que fogem do tradicionalismo, das cadeiras enfileiradas, do lápis e o papel.

Cabe, portanto, às instituições de Educação Infantil garantir tempo, espaço, materiais e liberdade para que o brincar aconteça de maneira significativa, reconhecendo-o como prática pedagógica legítima. Negar esse direito é limitar não somente a liberdade e o prazer da criança, mas também restringir possibilidades fundamentais para seu desenvolvimento. Dessa maneira, além de ser uma atividade que proporciona múltiplas aprendizagens, o brincar é uma forma “de ser e de se relacionar com o mundo” e deve ser reconhecido como tal pelas práticas pedagógicas comprometidas com os direitos da infância (Borba, 2007).

Existem ainda alguns desafios que podem surgir ao tentar incorporar a brincadeira nas práticas pedagógicas, é possível citar situações como a falta de material didático adequado, o espaço, e a pressão por resultados formais, principalmente ao se tratar de crianças maiores (4-5 anos) em que responsáveis e a própria direção das instituições sugerem em alguns casos que haja o ensino aprofundado de números, letras e até leitura, o que corresponde a uma antecipação desses processos tendo em vista que o documento oficial que disponibiliza a base do currículo

da EI enfatiza o desenvolvimento global da criança através de experiências significativas com foco em brincar, explorar e interagir.

Esse tipo de situação demonstra um desvio na finalidade da Educação Infantil, tendo em vista que reduz as vivências da infância a uma preparação para o Ensino Fundamental. Yazdani (et al. 2024, p. 45) em consonância, coloca que:

Enfim, é preciso desconstruir paradigmas e pensar em outras alternativas. Na Educação Infantil, não cabem cadeiras enfileiradas e estudantes focados no que diz um/a professor/a diante de uma lousa. Nesse sentido, devem prevalecer os movimentos, os contatos, as experiências sinestésicas, o compartilhamento de materiais, bem como outras ações que desenvolvam a lateralidade, a imaginação e a criatividade, respeitando-se as especificidades e os tempos próprios das infâncias.

É necessário pensar possibilidades de solucionar esses desafios: a formação continuada, e a flexibilização nos currículos podem ser caminhos a se considerar. A saber que quando o profissional da educação reconhece o brincar como parte fundamental no processo de desenvolvimento, a ludicidade e a brincadeira passam a ser enxergadas de modo interligado às práticas pedagógicas sem estranhamento ou julgamento por ócio, mas como um instrumento pedagógico potente.

Considerando a importância do brincar e a relevância das experiências proporcionadas por meio dele na Educação Infantil, que como visto, se revela também em seus documentos estruturantes, é imprescindível que os docentes estejam capacitados para planejar e mediar atividades que integrem esse brincar de forma intencional e significativa, para que as diretrizes sejam efetivamente implementadas.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa, do tipo exploratória. Segundo Gil (2002, p. 41), pesquisas desse tipo “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses.” A escolha desse tipo de pesquisa para a realização desse trabalho se deu pois ele buscou compreender as concepções e práticas dos docentes da Educação Infantil em relação ao uso das brincadeiras nas salas de referência.

Esse tipo de investigação busca respostas para questionamentos e dedica-se a identificar e compreender fatos/acometimentos da educação que precisam ser explorados. Não se trata de uma simples consulta popular, o propósito é envolver o sujeito que participará desse processo de investigação em um momento de reflexão, análise da realidade e produção de conhecimento. (Lösch, Rambo, Ferreira, 2023, p.3)

A pesquisa qualitativa, portanto, permite a análise aprofundada de aspectos subjetivos, sociais e culturais que envolvem o fenômeno estudado, sendo adequada para compreender as experiências dos sujeitos e os significados atribuídos por eles às suas práticas pedagógicas. Em consonância a isso, Losch, Rambo e Ferreira (2023, p. 6) afirmam que:

Na área da Educação, as pesquisas qualitativas são as mais adequadas, principalmente por sua abordagem subjetiva, que se preocupa em entender os sujeitos e suas produções e se dedica a interpretar e observar a realidade e os fenômenos ocorridos [...] porque permite uma compreensão mais completa e detalhada de questões educacionais complexas.

Sendo assim, esta pesquisa assume uma postura investigativa e aberta que permite uma aproximação maior com o objeto de estudo, possibilitando compreensão aprofundada da questão investigada, nesse caso, como o brincar é percebido e incorporado nas práticas pedagógicas na Educação Infantil.

A natureza exploratória dessa pesquisa é o que permite a realização dela conforme os objetivos propostos, uma vez que, é preciso haver aproximação, observação, e interpretação, para que se torne possível construir sentidos a partir dos posicionamentos e experiências das participantes, respeitando e buscando entender a complexidade do cotidiano escolar e da infância, assim sendo, buscando conhecer mais sobre uma realidade ainda pouco esclarecida através de elementos que ampliem a compreensão do fenômeno estudado. Para Lösch, Rambo e Ferreira (idem) a pesquisa exploratória busca levar a uma compreensão aprofundada de

fenômenos complexos, assim, podem ser utilizados procedimentos metodológicos flexíveis, como entrevistas, observações e análise documental.

Para esse trabalho, foi utilizado o estudo de caso, haja vista que esse viés possibilita uma análise detalhada e específica: nesse caso, as concepções das professoras da Educação Infantil e a prática de uma dessas professoras (no que envolve o brincar) em uma instituição pública no município de Caldas Brandão – PB. O estudo de caso como aponta Gil (2008, p. 54),” Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” logo, permite investigar de modo minucioso o fenômeno estudado em seu contexto real, o que se torna pertinente com relação à educação considerando que a realidade educacional é repleta de variáveis que impactam as práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a opção por analisar a prática de apenas uma professora justifica-se pela possibilidade de realizar um acompanhamento mais aprofundado e consistente, também contribuindo para a viabilidade da pesquisa no tempo e espaço delimitados.

Ainda com relação a utilização do estudo de caso para pesquisa em educação, André e Lüdke (1986) defendem que é importante utilizá-lo a pensar que cada caso tem sua singularidade, ainda que porventura pareça com outros casos já vistos, uma vez que esse método irá analisar uma especificidade de uma determinada realidade.

O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso. (André e Lüdke, 1986, p. 17)

O local de realização da pesquisa foi a Escola Municipal Virgília Cordeiro Guedes, localizada na zona urbana do município de Caldas Brandão, local onde atuei durante o Estágio Supervisionado IV- Ensino Fundamental, e também onde estudei durante todo o meu Ensino Fundamental II. Esse vínculo anterior com o espaço favorece a aproximação com a realidade sem comprometer o rigor da pesquisa, pois embora já tenha ocorrido o contato com o segmento do Ensino Fundamental, é a Educação Infantil o alvo do estudo em questão.

Nessa pesquisa utilizou-se tanto a observação quanto a aplicação de questionário para obtenção de dados. Para a coleta de dados sobre as concepções das docentes a respeito do brincar, utilizou-se um questionário virtual (via Google Forms) com perguntas abertas e fechadas, que foi enviado para todas as professoras da Educação Infantil que atuam na referida

escola. A opção por esse instrumento se deu devido a possibilidade de ofertar às participantes um momento mais livre para que consigam responder e refletir sobre as questões sem interferir ou ocupar o tempo delas nas salas de referência, buscando respeitar o ritmo e o tempo de cada uma.

Para complementar a pesquisa com vistas a perceber esse brincar na prática, foram realizadas também observações no período de uma semana em uma das salas de referência, o que deu subsídio para a interpretação e análise dos dados. A escolha pela observação justifica-se por permitir acompanhar o cotidiano da prática pedagógica em seu contexto real, possibilitando identificar atitudes, interações e situações espontâneas que muitas vezes não são captadas apenas por meio do questionário.

Portanto, para a coleta de dados foi utilizado dois meios, o questionário, juntamente com a observação. No estudo de caso é recomendado que haja combinação de instrumentos, pois:

O processo de coleta de dados no estudo de caso é mais complexo que o de outras modalidades de pesquisa. Isso porque na maioria das pesquisas utiliza-se uma técnica básica para a obtenção de dados, embora outras técnicas possam ser utilizadas de forma complementar. Já no estudo de caso utiliza-se sempre mais de uma técnica. Isso constitui um princípio básico que não pode ser descartado. Obter dados mediante procedimentos diversos é fundamental para garantir a qualidade dos resultados obtidos. Os resultados obtidos no estudo de caso devem ser provenientes da convergência ou da divergência das observações obtidas de diferentes procedimentos. (Gil, 2002, p. 140)

A análise de todos os dados obtidos foi realizada com base nos objetivos propostos nesta pesquisa e levando em consideração todo o referencial teórico que a sustenta.

A pesquisa seguiu os princípios éticos estabelecidos pelas Resoluções nº 510/2016 e 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e consentiram com a participação. Foi assegurado o sigilo das informações e a identidade dos participantes está resguardada por meio de pseudônimos. Com isso, toda a metodologia escolhida buscou manter a coerência, o respeito e a compreensão de que investigar o brincar requer sensibilidade e dedicação.

4.1 Lócus da Pesquisa

O lócus dessa pesquisa é a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Virgília Cordeiro Guedes (EMVCG), a escola em questão possui um total de 66 crianças matriculadas na EI, localiza-se no interior da Paraíba, na zona urbana do município de

Caldas Brandão; o local é uma das instituições públicas de educação mais antigas do município mencionado, e existe desde a época dos grupos escolares².

O prédio da instituição passou por diversas reformas desde sua origem, e também por questões estruturais; somente neste ano a instituição aderiu à creche e passou a realizar matrículas de crianças a partir de dois anos de idade. Até então, oferecia apenas a etapa da pré-escola, no que corresponde à Educação Infantil, atendendo exclusivamente crianças a partir dos quatro anos.

Portanto, atualmente, a EMVCG atende na Educação Infantil crianças de 2 a 6 anos. Totalizando 66 matriculados, as crianças estão divididas em quatro turmas, sendo:

- No período matutino: “Creche I” (2 anos, 16 matriculados) e “Pré II” (5-6 anos, 19 matriculados);
- No período vespertino: “Creche II” (3 anos, 13 matriculados) e “Pré I” (4 anos, 18 matriculados).

A instituição dispõe de seis salas de aula, 1 sala de informática, 1 biblioteca, 1 almoxarifado, cantina, banheiros masculino e feminino, secretaria, pátio amplo coberto, pequena área externa descoberta com diversas plantas caracterizando-se como um jardim.

Para a Educação Infantil, são disponibilizadas duas salas, essas, são amplas e com mobiliário semiadequado às crianças pequena, tendo em vista que, embora as mesas, cadeiras, o bebedouro, estejam adequados em termos de altura e segurança, há por outro lado, as prateleiras e estantes que são um pouco mais altas dificultando o livre acesso das crianças aos materiais colocados lá (brinquedos, livros interativos de literatura infantil, jogos, etc.).

As salas da Educação Infantil são diferentes, a sala destinada às turmas de creche (é a mesma pela manhã e à tarde) possui banheiro integrado com vaso sanitário e pia adequados ao tamanho das crianças, no espaço do banheiro também há chuveiro e trocador, contudo, a sala que atende às turmas de pré-escola não possui esses elementos citados, o banheiro utilizado pelas crianças é o geral, acredito que isso está relacionado ao fato de serem crianças um pouco maiores que as crianças das turmas da creche.

² A escola não possui placa nem registro documental disponível na secretaria da escola que indique a data de sua fundação, porém enquanto moradora da região em que ela se encontra, sabe-se que no local funcionou o Grupo Escolar Municipal Virgília Cordeiro Guedes, estando, portanto, entre as primeiras instituições públicas de educação do município.

Contudo, observar esses aspectos especificamente, me remonta às dimensões do cuidar e educar que são indissociáveis em todas as etapas da EI.

4.2 Sujeitos da Pesquisa

As participantes dessa pesquisa foram três professoras da Educação Infantil que atuam na instituição EMVCG; as participantes têm idades entre 33 e 49 anos, possuem formação em Pedagogia concluída entre os anos de 2009 e 2014, todas graduadas pela Universidade Estadual Vale do Acaraú.

Das três professoras, uma trabalha em ambos os turnos nas turmas denominadas “Creche I” e “Creche II”, e seu tempo de experiência na EI é vasto, nessa etapa na escola-campo já trabalha há 8 anos, sempre em turmas de Educação Infantil. Quanto às outras duas professoras: uma trabalha na turma “Pré I” no período vespertino e tem 10 anos de atuação, sendo 5 anos na referida instituição; a outra, trabalha na turma “Pré II” no período matutino e na etapa da Educação Infantil atua há 2 anos na EMVCG, porém, tem mais tempo de experiência como professora em outras turmas da educação básica. Todas as participantes possuem vínculo efetivo.

Para a análise dos dados coletados por meio do questionário respondido pelas professoras-participantes ser realizada de modo mais detalhado e organizado serão utilizados codinomes, preservando a identidade dos sujeitos dessa pesquisa. Portanto, as participantes serão identificadas aqui como “professora 1”, “professora 2”, e “professora 3”. Além do questionário, foi realizada a observação em sala de referência, neste caso, observou-se a prática pedagógica da “professora 3”.

4.3 Resultados e Análises dos Dados

Essa parte irá apresentar o resultado da pesquisa por meio dos dados tanto do questionário aplicado às três professoras participantes quanto da observação da prática pedagógica de uma delas, com objetivo de perceber a concepção e aplicação do brincar na Educação Infantil, objetivando encontrar respostas para a questão norteadora dessa pesquisa e contemplar o que definem os objetivos.

As perguntas que compuseram o questionário foram organizadas em blocos, sendo assim, essa análise seguirá a mesma estrutura, contemplando inicialmente as concepções sobre

o brincar e sua importância na Educação Infantil, depois, o brincar na prática pedagógica, seguido dos materiais e espaços disponíveis, finalizando com a reflexão final das docentes. Em cada bloco, os dados serão apresentados e discutidos em diálogo com as teorias que fundamentam essa pesquisa, do mesmo modo, está feita a análise da prática por meio dos registros da observação, buscando estabelecer relações entre as concepções declaradas por meio das respostas ao questionário, e a prática efetivamente realizada no cotidiano da sala de referência.

4.3.1 Concepções sobre o brincar e a sua importância na Educação Infantil

Ao serem questionadas sobre o que é brincar e qual a importância do brincar na Educação Infantil, as participantes, de modo geral, apresentaram em suas respostas a ideia do brincar como uma dimensão essencial para o desenvolvimento e a aprendizagem na infância, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento integral da criança. Embora coincidam em alguns pontos e concordem sobre a relevância do brincar para a infância e para a EI, as respostas revelam que as concepções do brincar dessas participantes variam entre visões mais tradicionais/escolarizadas, e mais contemporâneas que compreende a criança enquanto sujeito ativo e de direitos.

A Professora 1 define brincar como “*preparação para a vida adulta*” e sua importância, segundo ela, se dá porque “*no brincar a criança está desenvolvendo-se integralmente*”. Essa concepção demonstra uma visão que se contradiz à medida que o brincar é entendido de modo reduzido como uma função ou um meio para alcançar algo futuro, no entanto, afirma que sua importância está atrelada ao desenvolvimento integral. De fato, o brincar na infância pode contribuir para a formação de sujeitos mais autônomos, criativos e socialmente participativos, mas compreendê-lo apenas como preparação para o adulto pode limitar a potência dessa atividade tão importante.

Nessa perspectiva, mais do que um recurso instrumental para aprendizagens futuras, o brincar constitui-se como um direito e um campo de desenvolvimento pleno que integra dimensões cognitivas, motoras, afetivas e sociais.

Já a Professora 2 entende o brincar como “*ato de se envolver em atividades lúdicas*”, e quanto à sua importância coloca que “*é fundamental na Educação Infantil, pois é através das atividades lúdicas que as crianças desenvolvem os aspectos cognitivo, social, emocional e*

motor”. Essa resposta sugere uma visão do brincar na educação de crianças um pouco mais ampliada do que a mostrada anteriormente, contudo, ainda é possível notar a instrumentalização do brincar.

É importante destacar que além de possibilitar ganhos cognitivos ou de se tratar de envolvimento em atividades lúdicas, o brincar é uma linguagem da infância. Para Kishimoto (2010), o brincar é uma ação livre, que dá prazer, não exige um produto final e mobiliza significados, sendo linguagem própria da infância que permite à criança tomar decisões, expressar sentimentos, aprender regras e desenvolver múltiplas habilidades.

A professora 3, por sua vez, apresenta sua definição do brincar como sendo *“muito mais do que uma simples atividade, é uma forma essencial de expressão, aprendizado e conexão, especialmente na infância”* e destaca que a importância do brincar na EI ocorre porque *“Brincando, a criança aprende de forma ativa, concreta e prazerosa, o que é muito mais eficaz do que apenas receber informações prontas. Ela constrói o conhecimento com base em suas experiências”*.

Nessas respostas, é possível perceber uma concepção que vai ao encontro dos estudos que valorizam o brincar como linguagem própria da infância, que possibilita a aprendizagem ativa e significativa e em que a criança é enxergada como protagonista, como o que é colocado através da Teoria Histórico-Cultural, inspirada em Vygotsky, em que o desenvolvimento infantil se dá nas interações e nas atividades próprias da infância, sendo o brincar central para que a criança construa pensamento, memória, linguagem e personalidade de forma ativa. (MELLO, 2015)

De modo geral, as três participantes desta pesquisa reconhecem a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, mas suas concepções variam entre compreensões mais tradicionais e outras mais alinhadas às perspectivas contemporâneas. A professora 1 evidencia uma visão ainda muito vinculada à preparação para a vida adulta, ainda que ressalte o desenvolvimento integral. A professora 2, apresenta uma compreensão do brincar que destaca aspectos cognitivos, sociais e emocionais, mas ainda tende a instrumentalizar com a ludicidade.

Já a professora 3 se aproxima um pouco mais de concepções que entendem a criança como sujeito ativo, reconhecendo o brincar como linguagem, expressão e modo de aprender de forma prazerosa. Em síntese, percebe-se um movimento de transição: enquanto algumas concepções mantêm resquícios de escolarização e utilitarismo, outras já apontam para a valorização da infância em sua singularidade, em consonância com o entendimento do brincar como direito, linguagem e atividade central da Educação Infantil.

4.3.2 O brincar na prática pedagógica

Analisando as respostas do bloco de questões que trata do brincar na prática pedagógica, as três docentes informam que o brincar está inserido em suas práticas e que elas participam das brincadeiras juntamente com as crianças.

A professora 1 relata que participa e insere *“de forma direcionada com o objetivo de desenvolver as habilidades necessárias para o desenvolvimento da criança. Jogo da memória, dados, brincadeiras de roda, amarelinha e outras”*, ainda menciona que o brincar com intencionalidade pedagógica aparece diariamente em sua rotina com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento integral das crianças, também afirma que quando o brincar está presente nas experiências cotidianas *“os alunos se sentem mais motivados a aprender”*. Novamente, percebo com isso que essa visão ainda está muito ligada à escolarização na Educação Infantil, o termo “alunos” utilizado para se referir às crianças.

A professora 2 descreve que em sua sala de referência o brincar costuma ser *“dirigido através de atividades de psicomotricidade. Em outro momento brincadeira de faz de conta, levando as crianças a desenvolver o cognitivo, social e emocional”*, que essa atividade ocorre entre 3 e 4 vezes na semana, e ao organizar as brincadeiras seus objetivos envolvem desenvolver *“o cognitivo, emocional, a interação e socialização entre as crianças, incentivando a participar das brincadeiras de forma lúdicas e interativa”*. Além disso, percebe que *“a criança constrói seu conhecimento de forma prazerosa, tornando-se protagonista da sua própria aprendizagem”* quando o brincar faz parte das atividades. É importante observar que em sua fala aparece apenas a menção ao brincar dirigido, planejado e organizado pelo adulto, não havendo referência ao brincar livre. Isso evidencia uma pedagogização do brincar, entendido prioritariamente como um recurso para ensinar conteúdo ou desenvolver determinadas habilidades, segundo a perspectiva do adulto, e não como uma experiência espontânea da criança em que ela também pode explorar, criar e significar suas próprias ações.

Já a professora 3 apresenta que em sua prática *“A interação acontece de forma afetiva, respeitosa e atenta ao interesse das crianças”*, nesse sentido, continua afirmando que participa desses momentos de interação *“Como parceira de jogo (brinco junto com elas); como observadora (respeitando o tempo e o ritmo do brincar); como mediadora (quando é necessário organizar a dinâmica ou lidar com conflitos)”*. Destaca ainda que *“As brincadeiras*

variam do interesse das crianças e com objetivo pedagógico, incluem: Brincadeiras simbólicas; Brincadeiras motoras; Brincadeiras de construção e raciocínio; Brincadeiras sensoriais e criativas e outras". Reconhece que ao realizar atividades que envolvem brincar *"há uma diferença bastante perceptível. Quando o brincar está presente, as crianças geralmente demonstram: Maior interesse e engajamento; Melhor desempenho; Participação mais equilibrada; Desenvolvimento socioemocional"*. Em contrapartida, insere o brincar na sua prática geralmente entre 3 e 4 dias da semana.

Com isso, observamos que todas as docentes afirmam brincar com as crianças, descrevendo diferentes formas de interação: como mediadoras, observadoras ou parceiras de jogo. As atividades mencionadas, no geral, vão desde brincadeiras dirigidas (jogos de memória, amarelinha, psicomotricidade) até brincadeiras simbólicas, motoras e criativas. Quanto aos objetivos pedagógicos, todas reconhecem que as brincadeiras são planejadas com vistas ao desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social das crianças, o que indica, de certo modo, clareza quanto ao potencial educativo da brincadeira no contexto da Educação Infantil.

Entretanto, ao mesmo tempo em que essa valorização se evidencia, nota-se que o brincar aparece nas falas das professoras frequentemente vinculado a intencionalidades pedagógicas específicas, o que pode sinalizar uma concepção ainda marcada pela lógica da escolarização antecipada.

Com base nos estudos de Yazdani (et al., 2024) e Mello (2015), pode-se afirmar que a inserção do brincar de forma excessivamente direcionada, pode ser entendida como reflexo das práticas de escolarização precoce na Educação Infantil que é criticado por reduzir a infância a uma preparação para etapas posteriores, desconsiderando o brincar como experiência própria e significativa.

Consonante a isso, Queiroz, Maciel e Branco, (2006, p.176) afirma que ao inserir o brincar em sua prática é recomendável manter-se cuidadoso, uma vez que o docente deve considerar o interesse da criança pela brincadeira como fator mais importante, e enfatiza que *"se seu objetivo for a aprendizagem de conceitos, habilidades motoras, pode trabalhar com atividades lúdicas, só que aí não está promovendo a brincadeira, mas atividades pedagógicas de natureza lúdica."*

4.3.3 Materiais e espaços

O último bloco de questões foi criado com vistas a perceber sobre o espaço e os materiais disponibilizados para o brincar. As professoras relatam que os materiais que a instituição dispõe

para brincadeiras são, de um modo geral, baseados em suas respostas: jogos, blocos de encaixe, massinha de modelar, brinquedos de faz de conta e materiais artísticos. Sobre a quantidade e diversidade desses materiais, duas consideram adequada e uma parcialmente adequada.

No que se refere ao espaço físico há divergências entre as respostas: uma participante aponta limitações no espaço da instituição para brincadeiras, enquanto as outras duas consideram o ambiente adequado e favorável ao brincar, descrito por uma das professoras como “*ambiente lúdico e seguro*”, e por outra como “*espaços que favorecem a prática*”.

Ao questionar sobre os desafios encontrados pelas participantes de inserir o brincar em suas práticas pedagógicas cotidianas, obtive respostas que variavam. Para uma das participantes, segundo sua resposta, não há dificuldade ou desafio algum, enquanto que para as outras duas, os principais desafios mencionados foram “*a escassez de materiais didáticos e brinquedos*” e “*o excesso de alunos e cobrança por resultados*”. Esse último desafio mencionado refere-se certamente à pressão por resultados formais que nessa etapa da educação é um aspecto que evidencia uma concepção de infância marcada pela antecipação de conteúdos, o que empobrece a experiência infantil e compromete a vivência plena das brincadeiras como direito.

Corazza (2015, apud Yazdani et al., 2024), defende que quando a EI tem em sua organização práticas curriculares que objetivam a alfabetização precoce e a disciplinarização dos corpos, ocasiona uma diversidade de prejuízos para a criança. À medida que ocorre a sobrecarga com atividades antecipadas, se desconsidera a necessidade de a criança viver plenamente a infância, experienciando principalmente o brincar. Nesse sentido, o RCNEI (1998, p. 68) enfatiza que:

A estruturação do espaço, a forma como os materiais estão organizados, a qualidade e adequação dos mesmos são elementos essenciais de um projeto educativo. Espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição. Constituem-se em poderosos auxiliares da aprendizagem. Sua presença desponta como um dos indicadores importantes para a definição de práticas educativas de qualidade em instituição de Educação Infantil. No entanto, a melhoria da ação educativa não depende exclusivamente da existência destes objetos, mas está condicionada ao uso que fazem deles os professores junto às crianças com as quais trabalham. Os professores preparam o ambiente para que a criança possa aprender de forma ativa na interação com outras crianças e com os adultos.

A partir do que diz a maioria das respostas das participantes é notável que ainda existem limites estruturais e pressões externas que ameaçam a centralidade do brincar na EI nesse contexto investigado. Ao articular a análise das respostas das professoras com o que sugere o RCNEI (1998), e conforme orienta o Art. nº 8 das DCNEI (2010) que trata da organização do trabalho pedagógico nas instituições, percebe-se que a qualidade do espaço e a presença de materiais, embora fundamentais, não são suficientes se não estiverem acompanhados de um olhar pedagógico intencional.

Nesse caso, não é apenas a existência de brinquedos e ambientes adequados, mas a forma como esses elementos são mobilizados no cotidiano, de modo a favorecer experiências significativas e garantir que o brincar se mantenha como eixo estruturante da Educação Infantil. Nesse sentido, percebe-se uma lacuna entre o que se projeta nos documentos normativos e o que de fato se concretiza nas práticas, revelando que o brincar ainda precisa ser defendido e legitimado dentro da escola.

4.3.4 Reflexão final: Em sua visão, de que forma o brincar contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil?

Como forma de fortalecer a percepção da concepção que os sujeitos dessa pesquisa têm no que diz respeito à importância do brincar para crianças na Educação Infantil, propus uma reflexão final que questionava sobre de que forma o brincar contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil na visão das participantes.

As respostas obtidas foram convergentes ao afirmar que o brincar é um elemento muito importante. Para a professora 1, o brincar na EI contribui “*Estimulando os alunos, e proporcionando uma aprendizagem efetiva e ao mesmo tempo suave*”. A professora 2 afirma que isso acontece “*Estimulando a criatividade, interação e a imaginação, levando a criança a construir seu próprio conhecimento*”.

Já a professora 3, cita que “*Ao brincar, as crianças exploram o mundo à sua volta, experimentam diferentes papéis sociais, exercitam a imaginação e a criatividade, além de desenvolverem a linguagem, o raciocínio lógico e a capacidade de resolver problemas. O brincar também favorece o desenvolvimento motor, por meio de atividades que envolvem movimento, coordenação e equilíbrio, e o desenvolvimento socioemocional, já que as crianças aprendem a compartilhar, negociar regras, lidar com frustrações e fortalecer vínculos afetivos. Dessa forma, o brincar não é apenas um momento de lazer, mas uma estratégia pedagógica*

fundamental que possibilita aprendizagens significativas e integra as dimensões cognitiva, física, social e emocional, promovendo um crescimento harmonioso e integral.”

Essa compreensão reforça a perspectiva de que o brincar não deve ser visto apenas como momento de lazer, mas como ferramenta pedagógica essencial para a Educação Infantil, uma vez que ele é, ao mesmo tempo, um direito, um modo de aprender e um promotor do desenvolvimento em todas as dimensões.

4.3.5 Observação e análise da prática docente

Além das respostas do questionário, este estudo também incluiu um período de observação direta da prática de uma das professoras participantes. Ao longo de uma semana estive presente durante todo o horário do turno vespertino na sala de referência da “creche II”, que tem como docente a professora 3, e apresenta um total de 13 crianças matriculadas. Essa etapa teve como objetivo compreender de que forma o brincar se efetiva no cotidiano pedagógico, considerando a organização das atividades, a interação da professora com as crianças e as condições materiais e de espaços da instituição, bem como, a forma como são utilizados. Essa análise permitirá articular as concepções declaradas pelas docentes com as práticas realizadas de fato, identificando aproximações e/ou contradições no trabalho pedagógico com o brincar.

A sala de referência da “creche II” dispõe de um espaço amplo, suas paredes são coloridas e desenhadas; nelas, há murais com exposições de atividades convencionais realizadas pelas crianças (desenhos impressos coloridos, atividades de cobrir pontilhados, etc) e vários cartazes, dentre eles destacam-se: a “chamadinha”, onde se encontram os nomes de cada criança e é utilizada pela docente no momento em que vai registrar a frequência, momento em que ela lê o nome pelo cartaz e questiona às crianças se está presente ou faltou; o “tempo” que é utilizado basicamente para a criança identificar se o dia está ensolarado ou chuvoso; o calendário, a professora fala e mostra o dia da semana, data, mês e ano para as crianças repetirem; e a “rotina”, nesse cartaz contém imagens que ilustram a sequência de atividades seguida durante o horário que permanecem na escola.

Em todos os dias observados, a professora recebeu as crianças e junto à auxiliar de sala, já direcionou as crianças para sentar nas cadeiras, com todos sentados, as merendeiras servem

um lanche inicial, algum tipo de fruta, biscoito ou bolo. Após esse momento, a docente conduz um momento de musicalização, cantando canções infantis e buscando sempre sugestões das crianças; em seguida, apresenta os cartazes mencionados anteriormente, faz uma leitura deleite e sem muita interação, parte para a atividade planejada (geralmente, nesse primeiro momento, são feitos os jogos e as atividades de caráter lúdico voltadas ao ensino de algum conteúdo). Na sequência, por volta das 15 horas, é servido o segundo lanche, depois de lanchar há o intervalo, as crianças são “liberadas” para brincar pela sala e são disponibilizados os brinquedos. Depois do intervalo recolhem os brinquedos para a “hora de relaxar”; as crianças sentam-se novamente e a professora coloca músicas de ninar no intuito de acalmá-los enquanto orienta que apoiem suas cabeças sobre a mesa para descansar, isso dura em torno de 20-30 minutos. Logo depois, é o momento de fazer as tarefas impressas ou no livro didático e por fim esperar os pais para irem embora. Essa sequência foi repetida diariamente durante a semana de observação e aparece ilustrada no cartaz da rotina, antes de cada momento, a professora aponta para as crianças observarem o que irão fazer.

Na sala, há duas estantes altas com livros e materiais, duas prateleiras altas onde são guardados os brinquedos, um armário e uma mesa utilizados pela professora, um quadro branco, um pequeno escorregador de plástico (que não é permitido usar), cadeiras e mesas que são unidas formando uma mesa coletiva e um bebedouro, ambos adaptados à altura das crianças. Além disso, dentro da sala há o espaço do trocador, o banheiro com vaso sanitário e pia também adequados ao tamanho das crianças.

Com base nas observações realizadas no período de tempo já mencionado, o que ficou evidente em linhas gerais não foi a implementação e valorização do brincar enquanto eixo, mas sim um distanciamento entre o que foi dito no questionário sobre a sua importância e o que de fato acontece no dia a dia na sala de referência. Embora exista o reconhecimento da imprescindibilidade dessa ação para o desenvolvimento pleno de crianças, o que foi visto na prática se mostra similar a uma rotina carregada de aspectos, atitudes e práticas que envolvem a escolarização precoce.

Apesar da turma ser composta por crianças ainda bem pequenas, com apenas 3 anos de idade, já há o uso de livro didático e atividades impressas, ou práticas semelhantes às aulas para ensino de letras e números treinados por meio das atividades no papel. Refletindo a partir do que é posto por Alves (2011, p. 32): “Colocar crianças pequenas sentadas por longos períodos, realizando atividades mecânicas, numa rotina engessada, entra em choque com as especificidades e necessidades do desenvolvimento infantil”, conclui-se então que

aprendizagem e desenvolvimento se dão de forma mais efetiva quando as atividades propostas respeitam a curiosidade, permitem a exploração, e instigam o envolvimento das crianças ativamente.

Essa ideia de “ensino-aprendizagem” também aparecia nas brincadeiras ou nos jogos direcionados pela docente, haja vista que as brincadeiras majoritariamente objetivavam o ensino de conteúdo. Com isso é possível dizer que as brincadeiras com fins pedagógicos visando o desenvolvimento da criança se confundem nessa prática com atividades lúdicas limitadas ao ensino de conteúdos formais. (Queiroz, Maciel, e Branco, 2006)

Borba (2007, p.42) defende que observar crianças brincando é “uma excelente fonte de conhecimentos sobre o brincar e crianças”. Um ponto importante notado por meio da observação é que o brincar livre, a brincadeira de papéis sociais, o brincar usando a imaginação e alterando significados de objetos, com pares, e de tantos outros modos, acontece e pode ser claramente percebido durante o momento de intervalo após o lanche.

Nesse momento as crianças brincam apenas sob a supervisão da professora, sem o seu direcionamento, são oferecidos brinquedos convencionais diversos para as crianças, contudo, alguns não são permitidos e acabam permanecendo na estante, como bonecas, pelúcias e brinquedos mais novos.

Como já exposto, as estantes e prateleiras da sala de referência são altas e não possibilitam o acesso e uso espontâneo dos materiais pelas crianças, o próprio RCNEI, embora encontre-se em desuso atualmente, apresenta informações importantes, nesse caso, indica que:

É preciso que, em todas as salas, exista mobiliário adequado ao tamanho das crianças para que estas disponham permanentemente de materiais para seu uso espontâneo ou em atividades dirigidas. Este uso frequente ocasiona, inevitavelmente, desgaste em brinquedos, livros, canetas, pincéis, tesouras, jogos etc. Esta situação comum não deve ser pretexto para que os adultos guardem e tranquem os materiais em armários, dificultando seu uso pelas crianças. (Brasil, 1998, p. 71)

Além disso, Kishimoto (2010) ao discutir sobre o brincar na EI a partir das DCNEI, destaca que não se pode pensar o brincar sem algumas interações, dentre elas, a interação com materiais e brinquedos, assim, afirma que “É essencial para o conhecimento do mundo dos objetos. A diversidade de formas, texturas, cores, tamanhos, espessuras, cheiros e outras especificidades do objeto são importantes para a criança compreender esse mundo.” (Kishimoto, 2010, p.3)

Durante o tempo experienciado na observação da prática docente, não houve a disponibilidade de materiais ou espaços diversos, o tempo do intervalo para a EI é geralmente 40 minutos, um tempo mais longo que o destinado às crianças do ensino fundamental, no entanto, as crianças da turma observada não tiveram acesso ou oportunidade de brincar em nenhum momento em outros espaços que não fosse a própria sala de referência.

Desde o momento que chegam à instituição até o momento em que vão embora, as crianças permanecem dentro da sala com a porta fechada, até mesmo os lanches são servidos nesse mesmo espaço. Esse fato ocasiona a limitação do espaço do brincar à medida que não explora outros ambientes, materiais, formas de brincar, deixando de lado experiências ricas e plurais, propulsoras do desenvolvimento da criança por inteiro.

Diante dessa realidade, é notável a contradição entre o discurso e a prática. Nessa situação, embora haja conhecimento teórico sobre a relevância do brincar para a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças, a observação da prática revelou limitações, haja vista que, o brincar ocorre de forma restrita, direcionada a objetivos de ensino, com materiais limitados, e sem a exploração de diferentes espaços, o que reduz sua possibilidade de promover a socialização, a criatividade, o acesso e a produção de cultura.

Os dados mostram a lógica de escolarização e consequentemente de antecipação de conteúdos presentes na fase da Educação Infantil na instituição investigada, isso revela um contraste entre o reconhecimento teórico da importância do brincar e a efetiva implementação de práticas que respeitem a infância em sua singularidade, essa dissonância evidencia a necessidade de repensar a organização do espaço, a diversidade de materiais e o papel do docente como mediador, garantindo que o brincar seja efetivamente valorizado e integrado como eixo central da Educação Infantil e como instrumento de desenvolvimento integral das crianças.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou analisar a importância do brincar na Educação Infantil, compreendendo como é concebido e aplicado por docentes da rede pública e de que forma ele contribui para o desenvolvimento integral das crianças. Buscando respostas para a minha inquietação no que envolve entender como o brincar é percebido e incorporado nas práticas pedagógicas na Educação Infantil, questão norteadora desse estudo, foi possível constatar ao longo do percurso que, ainda que as docentes participantes reconheçam o brincar como uma dimensão essencial para a aprendizagem e desenvolvimento, sua realização prática ainda se dá de maneira limitada, frequentemente atrelada a intencionalidades pedagógicas formais.

Dessa forma, as reflexões que partiram deste estudo contribuíram para reafirmar que o brincar na Educação Infantil supera a ideia de recurso pedagógico, pois, muito mais que isso, o brincar é uma linguagem por meio da qual a criança se expressa, interage, experimenta, conhece e produz cultura, não é algo externo ou secundário, mas uma parte do ser criança, comum às infâncias.

Explicitou-se aqui, que apesar de haverem avanços teóricos e legais que defendem a criança como sujeitos de direitos e o brincar como um desses direitos que deve ser eixo estruturante na Educação Infantil, ainda vemos contradições entre o que é posto pelos documentos legais e pelas teorias e o que de fato se concretiza no cotidiano das instituições. Essa contradição entre o que é dito e o que é feito nos revela também a existência de barreiras no que diz respeito aos materiais, estrutura, e principalmente, as barreiras culturais, considerando que existe a busca por resultados formais que gera pressão nas docentes e por consequência, antecipa etapas, descentralizando o brincar em detrimento do ensino.

Vale destacar que este estudo foi desenvolvido sob a perspectiva histórico-cultural, que compreende a criança como sujeito ativo de aprendizagem e reconhece o brincar como atividade central para o desenvolvimento humano, essa escolha teórica permitiu compreender as possibilidades do brincar na Educação Infantil.

Conclui-se, portanto, que para além de reconhecer a importância do brincar, o grande desafio está em garantir que ele seja realmente inserido plenamente na Educação Infantil, sem estar reduzido à “hora do intervalo” apenas como recreação, ou a jogos e brincadeiras com

finalidades de ensino. Para isso, é preciso haver formações continuadas que aproximem os docentes de concepções modernas da infância e do brincar, é fundamental haver essa valorização no contexto da escola por toda a comunidade escolar, rompendo com a visão de ócio associada a essa atividade, para que o brincar seja preservado como direito e essência da infância. Apesar de já existir um amplo acervo sobre essa temática, pesquisas futuras podem aprofundar a discussão em diferentes contextos e realidades educacionais, considerando que esse tema é vasto e pode ser explorado de diversas formas.

Por fim, destaco que este Trabalho de Conclusão de Curso representou um importante marco na minha formação como pedagoga, tendo em vista que por meio desse estudo pude ampliar o meu olhar sobre a infância, conhecer de modo mais aprofundado a legislação que orienta a Educação Infantil, além de ter contribuído para a consolidação da compreensão que já possuía antes, de modo inicial, sobre a imprescindibilidade do brincar na infância e na EI, ao passo em que me trouxe novos elementos teóricos e práticos que enriqueceram essa compreensão. Desse modo, a escolha e o trabalho com esse tema me permitiram refletir sobre a prática docente que eu pretendo desenvolver, pautada numa concepção de criança como sujeito ativo, criativo e produtor de cultura, e do brincar como direito inviolável, além disso, colaborou para reforçar o meu compromisso de assumir uma postura crítica e sensível na Educação Infantil, buscando garantir a centralidade do brincar na educação de crianças pequenas de modo que lhes possibilite os meios mais efetivos para um desenvolvimento integral e respeitoso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Bruna Molisani Ferreira. Infâncias e Educação Infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. **RevistAleph**, Niterói, ano V, n. 16, dez. 2011. Disponível em <<http://www.revistas.uff.br/revistaleph>> Acesso em: 02/09/2025

ANDRÉ, Marli e LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Epu. 1986. Disponível em: < <https://share.google/HA0E91kiOvyodTIfr>> Acesso em: 25/08/2025

ARAÚJO, Janice Débora de Alencar Batista; FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes perspectivas sobre a infância: algumas reflexões. In: FROTA, Ana Maria Monte Coelho; MORAES, Rosalina Rocha Araújo; CYSNE, Juliana de Brito (org.). **Infâncias, crianças, Educação Infantil: diferentes olhares**. Fortaleza: EdUECE, 2020. p. 278-298. E-book. ISBN 978-85-7826-711-7

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: J. Beauchamp; S. D. Pagel & A. R. do Nascimento (Orgs). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 33-44

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 29/07/2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Disponível em: <<https://share.google/PLc6li1WRKfDI79C4>>. Acesso em: 10/08/2025.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002. Disponível em: < <https://share.google/g3bvV8jlaxBT6YOj7>> Acesso em: 28/07/2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 28/07/2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. v. 1. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998 Disponível em: < <https://share.google/sQd7TjcJlPnXrfZOX>> Acesso em: 11/08/2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília : MEC,

SEB, 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf> Acesso em: 29/08/2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002. ISBN 85-224-3169-8

HORN, Maria da Graça Souza. O protagonismo das crianças diante dos desafios dos objetos e dos materiais. In: Horn, Maria Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: **Penso**, 2017. P. 27-31. IBSN: 978-85-8429-103-8

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte: [s.n.], nov. 2010

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023141, 2023. DOI: 10.21723/riace.v18i00.17958. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17958>>. Acesso em: 15/05/2025.

LIMA, Elieuzá Aparecida de; AKURI, Juliana Guimarães Marcelino; VALIENGO, Amanda. Brincadeira na Educação Infantil: possibilidade de humanização e direito fundamental da criança. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 38, p. 360-374, jul./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2018v20n38p360>

MELLO, Suely Amaral. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a educação da pequena infância. **Revista Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 50, p. 1-18, 2015. ISSN 2178-079X

MOREIRA, Jani Alves da Silva; LARA, Angela Maria de Barros. Educação Infantil no Brasil: histórias e políticas educacionais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 4, p. 1278–1296, 2015. DOI: 10.21723/riace. v10i4.6706. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6706>>. Acesso em: 22/08/2025.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78–95, 2009. DOI: [10.20396/rho.v9i33.8639555](https://doi.org/10.20396/rho.v9i33.8639555). Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>>. Acesso em: 27/08/2025.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, p. 169-179, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2006000200007>.

YAZDANI, Joice Costa de Santana et al. Práticas de escolarização precoce na Educação Infantil: influências da ideologia e da racionalidade neoliberais. **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 9, p. 34-48, 2024. Disponível em: <
<https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/221>>. Acesso em: 08/09/2025

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Pesquisa: O brincar na Educação Infantil: Concepções e práticas docentes.

Prezada Professora,

Esta pesquisa tem como principal objetivo, **“analisar a relevância do brincar, observando como é concebido e aplicado por professoras da Educação Infantil”**.

É desenvolvida por Erika Pereira dos Santos, discente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora Dra. Nádia Jane de Sousa. Quanto aos objetivos específicos, pretende-se: Conhecer a concepção do brincar das professoras de Educação Infantil participantes; investigar a presença do brincar nas práticas pedagógicas de uma professora da Educação Infantil de Caldas Brandão; e investigar como os materiais, recursos e espaços disponíveis favorecem ou limitam o brincar e o desenvolvimento integral da criança.

Este estudo segue as diretrizes e princípios éticos da Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012. O anonimato dos sujeitos será preservado, para garantir a segurança dos participantes contra consequências éticas, físicas ou financeiras. Solicito a sua colaboração no preenchimento do questionário utilizado para recolha de dados para este estudo e obtenção da sua autorização para que esses dados possam ser apresentados em eventos da área da educação e em revistas científicas nacionais e/ou internacionais. Saliento que sua participação é voluntária e, então, você não tem obrigação de fornecer informações e/ou cooperar com atividades solicitadas pela pesquisadora.

Assinatura da pesquisadora

Celular: (83) 99317-7688

E-mail: erika.santos@academico.ufpb.br

Considerando que fui comunicada do objetivo e relevância do estudo proposto, da minha participação, dos procedimentos deste estudo e dos riscos decorrentes, declaro que concordo em participar e a publicação dos dados obtidos durante a investigação serão utilizados a fins acadêmicos.

Assinatura da professora participante

Caldas Brandão, _____ de _____ de _____

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS PARTICIPANTES

19/09/2025, 01:52

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES PARA O DESENVOLVIMENTO...

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Olá, espero que esteja bem! Me chamo Erika e sou concluinte do curso de Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba.

Este questionário faz parte de uma pesquisa acadêmica cujo objetivo é analisar a relevância do brincar na Educação Infantil. Não há respostas certas ou erradas, a intenção é conhecer suas experiências e percepção, será mantido o sigilo, o nome real do participante estará resguardado através de pseudônimo. Sua participação é fundamental para o sucesso dessa pesquisa, por isso, peço a sua ajuda.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Declaro estar ciente de que este questionário faz parte de uma pesquisa acadêmica cujo objetivo é analisar a relevância do brincar na Educação Infantil. Estou de acordo que minhas respostas sejam utilizadas unicamente para fins de pesquisa, garantindo-se o sigilo e o anonimato das informações fornecidas

Marcar apenas uma oval.

☐ Li, e concordo em participar da pesquisa.

Informações Pessoais

2. Idade: *

3. Nome: *

19/09/2025, 01:52

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES PARA O DESENVOLVIMENTO...

4. Sexo: *

Marcar apenas uma oval.☐ Feminino☐ Masculino**Perfil Profissional**

5. Formação: *

6. Ano de Conclusão: *

7. Instituição:

8. Tempo de atuação na Educação Infantil e tempo na instituição E.M.E.I.E.F. Virgília Cordeiro Guedes: *

9. Tipo de vínculo: *

Marcar apenas uma oval.☐ Efetivo☐ Contratado

10. Turma e faixa etária: *

19/09/2025, 01:52

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES PARA O DESENVOLVIMENTO...

11. Quantidade de crianças: *

12. Turno: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Matutino
- ☐ Vespertino
- ☐ Ambos

Concepção do Brincar

13. Para você, o que é "brincar"? *

14. Qual a importância do brincar na Educação Infantil? *

O Brincar na Prática Pedagógica

19/09/2025, 01:52

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES PARA O DESENVOLVIMENTO...

15. Você brinca com as crianças? Se sim, como acontece essa interação? O brincar costuma ser dirigido, livre? Que tipos de brincadeira são feitas? *

16. Com que frequência o brincar aparece em sua rotina com intencionalidade pedagógica? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Diariamente
- ☐ 3-4 vezes por semana
- ☐ 1-2 vezes por semana
- ☐ Esporadicamente
- ☐ Brincar é em casa; na escola é para estudar

17. Quando organiza brincadeiras, você pensa em algum objetivo pedagógico (ex.: desenvolver habilidades motoras, cognitivas, de interação)? Explique. *

19/09/2025, 01:52

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES PARA O DESENVOLVIMENTO...

18. Na sua experiência, você percebe alguma diferença no desempenho, interesse ou participação das crianças quando o brincar está presente nas atividades? Se sim, qual? *

Materiais e Espaços para o Brincar

19. Que materiais estão disponíveis para as crianças brincarem na sala/escola? *

20. Quanto à quantidade e diversidade desses materiais, você considera: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito adequada
- ☐ Adequada
- ☐ Parcialmente Adequada
- ☐ Insuficiente

21. E quanto aos espaços? Você considera que favorecem o brincar? Justifique. *

19/09/2025, 01:52

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES PARA O DESENVOLVIMENTO...

22. Em sua experiência, quais são as principais dificuldades ou desafios para desenvolver atividades de brincar na Educação Infantil?

23. **Reflexão final:** Em sua visão, de que forma o brincar contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários