

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

LARISSA DE LOURDES AMORIM SANTOS

O BRINCAR NA SALA DE REFERÊNCIA DO MATERNAL II: UM ESTUDO DE
CASO EM UMA CRECHE NO MUNICÍPIO DE SAPÉ-PB

JOÃO PESSOA - PB

2025

LARISSA DE LOURDES AMORIM SANTOS

O BRINCAR NA SALA DE REFERÊNCIA DO MATERNAL II: UM ESTUDO DE CASO
EM UMA CRECHE NO MUNICÍPIO DE SAPÉ-PB

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao curso de Licenciatura Plena
em Pedagogia da Universidade Federal da
Paraíba - UFPB, como requisito parcial para
obtenção do grau de licenciada em
Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Nádia Jane de
Sousa

JOÃO PESSOA - PB

2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S232b Santos, Larissa de Lourdes Amorim.

O brincar na sala de referência do maternal II: um estudo de caso em uma creche no município de Sapé-PB / Larissa de Lourdes Amorim Santos. - João Pessoa, 2025. 48 f. : il.

Orientação: Nádia Jane de Sousa.

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

1. Educação infantil. 2. Brincar. 3. Lúdico. 4. Desenvolvimento infantil. I. Sousa, Nádia Jane de. II. Título.

UFPB/CE

CDU 373.22 (043.2)


LARISSA DE LOURDES AMORIM SANTOS

O BRINCAR NA SALA DE REFERÊNCIA DO MATERNAL II: UM ESTUDO DE
CASO EM UMA CRECHE NO MUNICÍPIO DE SAPÉ-PB

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência para
obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal
da Paraíba


Aprovado em: 07 de outubro de 2025

BANCA EXAMINADORA


Documento assinado digitalmente
 **NADIA JANE DE SOUSA**
Data: 09/10/2025 17:51:29-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Presidente

Profa. Dra. Nádia Jane de Sousa
Universidade Federal da Paraíba

Documento assinado digitalmente
 **MARIANA LINS DE OLIVEIRA**
Data: 09/10/2025 18:24:23-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Mariana Lins de Oliveira
Universidade Federal da Paraíba

Documento assinado digitalmente
 **THAYANNE GUILHERME CALIXTO**
Data: 10/10/2025 07:23:43-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Me. Thayanne Guilherme Calixto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pela vida, por ter sido minha maior fortaleza para que eu chegasse até aqui e conseguisse concluir essa etapa.

Aos meus pais, Leonardo e Mirella por todo o apoio, sempre acreditando em mim, me incentivando a nunca desistir e me inspirando a seguir firme nos meus objetivos.

Aos meus irmãos, Luís Henrique e Laís, pela paciência nos momentos difíceis, por serem exemplos de determinação e coragem e por, constantemente, me motivarem a acreditar no meu potencial.

Ao meu namorado, Thiago, pelo carinho, compreensão, por transformar meus momentos de cansaço em incentivo e celebrar cada vitória comigo. À minha cunhada e sua mãe, Walquíria e Fátima, pela receptividade, consideração e encorajamento ao longo dessa jornada.

Aos meus avós maternos, Luciano e Márcia, in memoriam, por todo amor e por terem sido um lar para mim enquanto estiveram em vida. Aos meus avós paternos, Luíz Otávio e Vandilce, por todos os valores e ensinamentos transmitidos. Aos meus tios, Márcio Bruno, Rosana e Luciano Filho, por toda acolhida, atenção e presença em minha vida.

À minha Bá, por sempre ter cuidado tão bem de mim e por ter sido um impulso constante nos meus estudos.

À minha amiga e dupla acadêmica, Marília, pela parceria, pelas experiências compartilhadas, alegrias e desafios divididos. Aos meus amigos e companheiros de viagens diárias, Tarciane e Luanderson, por compartilharem momentos agradáveis, de aprendizado, risadas e descontração. Vocês tornaram a minha trajetória acadêmica mais leve, divertida, prazerosa e transformaram momentos comuns em experiências de amizade.

Aos colegas de curso e professores, que contribuíram de maneira significativa para minha formação, especialmente à minha orientadora Nádia Jane pela dedicação, orientação e contribuições ricas para a construção deste

trabalho.

A cada pessoa que, de alguma forma, fez parte desta conquista, deixo aqui minha eterna gratidão.

Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado, com certeza vai mais longe.

(Clarice Lispector)

RESUMO

O presente estudo aborda a presença do brincar em uma sala de referência de uma instituição pública de ensino, que atende crianças de 6 meses a 5 anos e 11 meses de idade. Diante de um mundo tecnológico e com rotinas cada dia mais aceleradas, percebe-se a diminuição do espaço para o brincar, sendo a instituição educacional, muitas vezes, o principal ambiente de vivência plena da infância. Com isso, a pesquisa foi norteadada pela seguinte indagação: De que modo o brincar está presente na sala de referência? O objetivo geral é analisar como o brincar é vivenciado na sala de referência da Educação Infantil. Especificamente, buscou-se identificar sua inserção na prática docente, verificar a concepção da professora a respeito do brincar e observar a disposição dos espaços e materiais que na sala de referência. Visando atingir esses propósitos, a metodologia escolhida compreende um estudo de caso de abordagem qualitativa e exploratória, realizado em uma turma de maternal II de uma creche no município de Sapé-PB. Para a coleta de dados, os procedimentos adotados foram o levantamento bibliográfico e documental, observação direta não participante e a aplicação de um questionário à docente da turma. Partindo da premissa de que o brincar é um direito e uma atividade cultural indissociável do desenvolvimento, foi possível perceber como resultado das análises tanto a presença do lúdico em atividades dirigidas, como momentos em que o brincar é livre, garantindo o protagonismo da criança, conforme preveem o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010) e a Base Nacional Comum Curricular (2017).

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincar. Lúdico. Prática Pedagógica. Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

This study addresses the presence of play in a reference classroom of a public educational institution, which serves children aged 6 months to 5 years and 11 months. In a technological world with increasingly accelerated routines, there is a perceived decrease in space for play, with the educational institution often being the primary environment for fully experiencing childhood. Therefore, the research was guided by the following question: How is play present in the reference classroom? The overall objective is to analyze how play is experienced in the Early Childhood Education reference classroom. Specifically, we sought to identify its insertion into teaching practice, assess the teacher's understanding of play, and observe the arrangement of spaces and materials in the reference classroom. To achieve these objectives, the chosen methodology comprises a qualitative and exploratory case study conducted in a kindergarten II class at a daycare center in the municipality of Sapé, Paraíba. Data collection procedures included bibliographic and documentary research, direct non-participant observation, and the administration of a questionnaire to the class teacher. Based on the premise that playing is a right and a cultural activity inseparable from development, it was possible to perceive as a result of the analyses both the presence of play in directed activities, as well as moments in which playing is free, guaranteeing the child's protagonism, as provided for in the Statute of the Child and Adolescent (Law No. 8,069/1990), the National Curricular References for Early Childhood Education (1998), the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education (2010) and the National Common Curricular Base (2017).

Keywords: Early Childhood Education. Play. Playful. Pedagogical Practice. Child Development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Crianças brincando de dança da cadeira.....	33
Figura 2: Crianças brincando de dança da cadeira.....	33
Figura 3: Criança falando o nome do animal que tinha na sua cadeira.....	34
Figura 4: Musicalização e diálogo sobre a higiene pessoal.....	35
Figura 5: Vivência sobre o dia dos avós.....	36
Figura 6: Crianças brincando livremente.....	37

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EI	Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
2. FATORES HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: BREVES CONSIDERAÇÕES.....	16
2.1 ASPECTOS LEGAIS E NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	18
3. O LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	20
3.1 IMPLICAÇÕES DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA.....	23
4. ESPAÇOS, MATERIAIS E O AMBIENTE LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	25
5. PERCURSO METODOLÓGICO.....	29
5.1 ANÁLISE DOS DADOS.....	31
5.1.1 Caracterização do campo da pesquisa.....	31
5.1.2 Análise do estudo de campo e resultados.....	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERÊNCIAS.....	44
APÊNDICES.....	47

INTRODUÇÃO

A infância é uma etapa essencial para o desenvolvimento humano, determinada por profundas transformações cognitivas, motoras, sociais e emocionais. Nesse contexto, uma das principais formas de promover o desenvolvimento infantil é por meio de múltiplas experiências de aprendizagem que abrangem o brincar, as brincadeiras, os jogos.

Por meio da brincadeira, a criança explora o mundo, pode experimentar diferentes papéis e, também, aprimora habilidades e competências como o pensamento criativo, a resolução de problemas e a cooperação. Visto isso, o uso de atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem favorece a aprendizagem significativa.

Entretanto, vivendo em um mundo que se apresenta cada dia mais tecnológico e com rotinas aceleradas, o espaço para o brincar foi diminuindo e essa redução pode impactar no desenvolvimento infantil. Com isso, a instituição educacional torna-se um espaço importante para a vivência plena da infância. Nessa perspectiva, para a construção da pesquisa, foi considerado como norteador o seguinte questionamento: De que modo o brincar está presente na sala de referência? Como objetivo geral busca-se: Analisar como o brincar é vivenciado na sala de referência da Educação Infantil. E como objetivos específicos projeta-se: Identificar como o brincar está inserido na prática pedagógica da professora; Verificar a concepção da professora a respeito do brincar; Investigar a disposição dos espaços e materiais que favoreçam o brincar na sala de referência.

O interesse nesta temática vem desde uma experiência profissional numa instituição educacional e prossegue após a vivência obtida no Estágio Supervisionado em Educação Infantil no curso de Pedagogia da UFPB. Além disso, também se justifica a escolha devido a importância de verificar ações que impulsionem a aprendizagem significativa na EI. Aprofundando a compreensão sobre a finalidade do brincar como prática pedagógica, é possível contribuir com o corpo teórico da área da Educação.

Em um contexto social, essa pesquisa tem a pretensão de dialogar com a realidade contemporânea em que se tem a diminuição do espaço para o brincar, afetando a formação integral dos pequenos. Enquanto fase primordial da vida, a infância requer uma proteção e respeito em sua especificidade. Promovendo o brincar como direito e necessidade humana, proporciona-se uma formação mais saudável, criativa e crítica, além de preparar as crianças para uma melhor convivência social.

Almeja-se, através desse estudo, propor um embasamento tanto teórico quanto prático, enfatizando a relevância de ter ambientes educativos que agreguem, com intencionalidade, o brincar às propostas pedagógicas. Nesse sentido, procura-se contribuir para a formação de espaços lúdicos que beneficiem o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças, valorizando a relevância que o brincar possui.

Para contemplar os objetivos estabelecidos, esta pesquisa foi caracterizada como um estudo de caso, de abordagem qualitativa e cunho exploratório, focado na realidade de uma turma de Maternal II em uma creche do município de Sapé, Paraíba. O percurso metodológico abrangeu um levantamento bibliográfico e documental para a criação do referencial teórico, vinculado a uma imersão em campo. Nesta etapa prática, duas técnicas foram aplicadas: a observação direta não participante e a aplicação de um questionário com perguntas abertas à professora regente, tencionando a compreensão de suas concepções sobre o tema. Em vista disso, a análise se empenhará em entrelaçar os dados informados pela docente e sua prática observada, com o intuito de alcançar uma compreensão mais profunda de como o brincar é vivenciado no dia a dia da sala de referência.

Dessa forma, o estudo foi dividido em 5 (cinco) capítulos e as considerações finais. Este primeiro capítulo introduz o trabalho. O segundo capítulo, vem trazendo breves considerações sobre a história da Educação Infantil e, além disso, em um subtópico, também são abordados os aspectos legais e normativos, trazendo discussões sobre as bases legais e o direito da

criança ao brincar. Já o terceiro capítulo, expõe a importância do lúdico na formação da criança, seguindo as perspectivas de alguns teóricos como Vygotsky e Piaget. Em seguida, é explanado sobre as implicações do lúdico no desenvolvimento infantil e como o brincar influencia nos aspectos cognitivo, motor, social e emocional. O capítulo quatro retrata sobre o brincar e a prática pedagógica e, também, sugestões de ambientes que possibilitem o brincar e intensifiquem o desenvolvimento infantil. Posteriormente, o quinto capítulo apresenta o percurso metodológico, que, como já citado, se deu a partir de um levantamento bibliográfico e de um estudo de caso numa sala de maternal II em uma creche na cidade de Sapé-PB. Por fim, o trabalho é concluído expondo as considerações finais do que foi visto, estudado e pesquisado.

2 FATORES HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: BREVES CONSIDERAÇÕES

A história da Educação Infantil no Brasil é complexa e marcada por ambiguidades. O atendimento educacional voltado à criança pequena, atualmente assegurado como um direito e definido como a primeira etapa da educação básica, deteve suas raízes relacionadas a questões distantes do âmbito pedagógico.

Foram instituídos, no final do século XIX, os primeiros espaços denominados “asilos”, creches, que se configuravam como “depósitos” dos filhos das mulheres advindas das camadas menos favorecidas da sociedade, viabilizando, assim, o trabalho dessas mulheres. Nesses locais, o trabalho desempenhado era direcionado apenas para higiene, cuidados físicos e alimentação.

Idealizados por Friedrich Froebel na Alemanha em 1840, foram criados os “jardins de infância” que, diferente das creches, eram destinados às crianças das famílias mais ricas. Nesses espaços, as crianças eram compreendidas como “sementinhas” e as professoras como “jardineiras” responsáveis por seu desenvolvimento, com um trabalho voltado para ideias de autonomia e recreação dessas crianças.

De acordo com Arce (2002), os jardins de infância são introduzidos no Brasil anos após o falecimento de Froebel, no final do século XIX. Sua primeira unidade surge no Rio de Janeiro, sendo uma instituição particular. Somente em 1896, o jardim de infância passa a ser público, entretanto, voltado apenas para a elite, ficando de fora as crianças de baixa renda.

Segundo Rizzini (1997), ainda no final do século XIX, a criança foi estabelecida como um aparato de ação do Estado, sendo base para o processo de moralização da pobreza, visto que a precarização dessa camada social era vista como uma adversidade de cunho social e moral. Como afirma Rizzini:

Garantir a paz e a saúde do corpo social é entendido como uma

obrigação do Estado. A criança será o fulcro deste empreendimento, pois constituirá um dos principais instrumentos de intervenção do Estado na família, atingindo os transgressores da ordem no nível mais individual e privado possível. (Rizzini, 1997, p.26)

A partir da década de 1950, devido à inserção das crianças das classes populares na escola e diante de seu insucesso escolar, a pré-escola passou a desempenhar um papel compensatório e preparatório, buscando aprimorar costumes e competências considerados indispensáveis na adaptação da rotina escolar. Entretanto, nesse cenário, só era obrigatória a formação no magistério de 2º grau para profissionais que fossem atuar com crianças de 4 a 6 anos. Já para o exercício com crianças de 0 a 3 anos, era suficiente apenas gostar de crianças, não se exigia uma qualificação profissional. Em conformidade com Lobo:

[...] a política assistencialista presente historicamente na dinâmica do atendimento à infância brasileira fez com que a formação e a especialização do profissional na área se tornassem desnecessárias, pois, para tanto, segundo a lógica dessa concepção, bastariam a boa vontade, gostar do que se faz e ter muito amor pelas crianças. (Lobo, 2011, p.141)

Em meados das décadas de 70 e 80, o poder público passou a atribuir relevância à educação pré-escolar. Entretanto, conforme Lobo (2011), a essência do atendimento voltado a essa educação continuou sendo de natureza assistencialista e compensatória, sendo marcada pelo descuido quanto aos recursos humanos e pela carência de iniciativas governamentais, como também a ausência de cursos de formação profissional.

Apenas ao final da década de 1980 a EI passou a ser estruturada como campo de direito e conhecimento. Alguns marcos legais tais como: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 modificaram consideravelmente essa perspectiva.

2.1 ASPECTOS LEGAIS E NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com a Constituição Federal de 1988, a EI passou a ser concebida como um direito da criança e da família, bem como um dever do Estado. A partir desse marco, a criança começa a ser vista de outra forma: como cidadã, detentora de direitos, história e cultura. Além disso, a Constituição de 88 instituiu o regime de colaboração, no qual o governo federal cria as normas gerais e cabe aos estados e municípios a execução, cooperando entre si.

Logo após, na década de 1990, surge o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) definindo quem é criança e quem é adolescente, reconhecendo ambos indivíduos de direitos e como pessoas em condição peculiar de desenvolvimento. Isso significa que os direitos lhes são garantidos considerando essa fase específica da vida. No âmbito escolar, o ECA é compreendido como uma ferramenta de proteção e, por meio dele, o judiciário pode exigir a abertura de vagas em escolas públicas, caso estas não estejam disponíveis.

Um dos avanços fundamentais desenvolvidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 foi a constatação da EI como primeira etapa da educação básica. Ademais, essa lei exige a formação superior para as professoras¹, reconhecendo-a como uma profissional da educação, e não apenas como cuidadoras.

Ao afirmar que a educação da criança pequena é a primeira etapa da educação básica, a nova lei não está só lhe dando uma posição cronológica na pirâmide da educação, mas principalmente expressando um conceito novo sobre esse nível educacional. (...) A educação da criança de 0 a 6 anos ganha, então, significativa importância, passando a exercer uma função específica no conjunto da educação: a de iniciar a formação que hoje toda pessoa necessita para exercer a cidadania e estabelecer as bases, os fundamentos para estudos futuros. (Lobo, 2011, p.155)

¹ Optou-se, neste trabalho, pelo uso do gênero feminino para se referir ao conjunto de docentes da Educação Infantil, uma vez que os profissionais, em sua maioria, dessa etapa é constituída por mulheres. Tal escolha é unicamente estilística e não excludente.

O Ministério da Educação (MEC), na pretensão de constituir diretrizes e parâmetros de qualidade para a educação de crianças, desenvolveu alguns documentos importantes como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), que representaram a primeira tentativa de norte pedagógico nacional, contemplando eixos como identidade, autonomia (incluindo movimento, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática) e a formação pessoal e social, respeitando a diversidade do Brasil. Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), consolidaram e aprofundaram a necessidade de um trabalho articulado entre as diferentes áreas (saúde, cultura e assistência social), propondo uma proposta pedagógica que reconheça a criança como um ser completo, integrando dimensões físicas, emocionais, cognitivas, linguísticas e sociais. Além disso, essas diretrizes destacaram a interação e o brincar como os eixos principais, que devem estruturar todo o currículo.

Em suma, a trajetória histórica da EI no Brasil foi marcada por princípios assistencialistas e fragmentados. O progresso legal, que foi instituído pela Constituição de 1988 e pela LDB de 1996, resulta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento que configura um marco na estabilização do direito da criança à educação. Referenciando as DCNEI, ela reforça como eixos estruturantes a interação e o brincar e determina como direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Além do mais, estabelece como campos de experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Ademais, a BNCC procura assegurar que a Educação Infantil seja de qualidade, atendendo a totalidade da criança e constatando-a como protagonista do seu desenvolvimento. Entender todo esse delineamento histórico e normativo é imprescindível para que gestores e educadores desenvolvam propostas pedagógicas que efetivamente garantam que toda criança tenha direito a se desenvolver plenamente e desfrute de uma infância feliz e digna.

Nessa perspectiva, entendendo sobre a evolução histórica e legal da Educação Infantil no Brasil, viabiliza-se uma reflexão a respeito dos componentes que amparam a prática pedagógica nessa etapa da educação. Para que a lei se concretize em práticas pedagógicas significativas, é preciso ter uma compreensão maior sobre o lúdico e como ele corrobora no desenvolvimento das crianças.

3 O LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A educação é considerada como um princípio capaz de transformar a sociedade, levando em conta a interação e a intervenção dos sujeitos envolvidos. Assim, destaca-se a EI, etapa em que se amplia a relação indivíduo-sociedade, iniciada no convívio familiar, e na qual, a criança é inserida no ambiente da educação formal. E a prática pedagógica nesse ambiente precisa ser diferenciada, sendo significativa e prazerosa para as crianças.

Com o intuito de corresponder a essa necessidade, a pedagogia da infância assume o lúdico como seu elemento central. A princípio, é fundamental a compreensão do lúdico como um conceito vasto, indo além do simples uso de jogos. Refere-se a um aspecto humano associado à plenitude e ao prazer na execução de uma atividade. Como aborda Luckesi (2000, p. 52):

A ludicidade é um fazer humano mais amplo, que se relaciona não apenas à presença das brincadeiras ou jogos, mas também a um sentimento, a atitude do sujeito envolvido na ação, que se refere a um prazer de celebração em função do envolvimento genuíno com a atividade, a sensação de plenitude que acompanha as coisas significativas e verdadeiras.

Nesse sentido, Marcelino (1996, p. 38) destaca que a capacidade lúdica está associada a tudo aquilo realizado com prazer, não se limitando, portanto, apenas a jogos e brincadeiras. No âmbito educacional, o lúdico deve existir como uma essência que o permeia, fazendo da aprendizagem uma vivência fascinante e de descobertas.

Na infância, a ludicidade manifesta-se, de modo evidente e genuíno, no ato do brincar. Já que o lúdico é entendido como a dimensão maior, o brincar é a ação concreta que possibilita à criança comunicar-se, construir saberes e desenvolver-se. Alguns teóricos abordam sobre a relevância dessa ação, entre os quais Lev Vygotsky é um dos essenciais.

Vamos encontrar em Vygotsky (1987) de forma explícita, a relação indissociável que o brinquedo tem com o processo de desenvolvimento infantil. Não é o único fator nesse processo, porém para ele, a atividade lúdica é de fundamental importância, porque o brinquedo e a brincadeira são capazes de oferecer à criança um aporte que colabora na ampliação da sua cognição. Através do brincar a criança se aproxima do mundo real, compreende conceitos, e ao construir e reconstruir conhecimentos, vai assumindo seu lugar na sociedade. Vygotsky vai dizer ainda que é através do brinquedo e da brincadeira que acontece o “disparo do gatilho” que desperta na criança suas motivações internas levando-a a uma intensa interação com o meio. Discutindo como a brincadeira se relaciona com o desenvolvimento, Vygotsky coloca que,

[...] o comportamento da criança nas situações do dia-a-dia é, quanto a seus fundamentos, o oposto daquele apresentado nas situações de brincadeira. Esta cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança, que nela se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário. A brincadeira fornece, pois, ampla estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência, criando um novo tipo de atitude em relação ao real. Nela aparecem a ação na esfera imaginativa numa situação de faz-de-conta, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e das motivações volitivas, constituindo-se, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. (Vygotsky, 1984, p. 117)

Embora seguindo uma outra perspectiva teórica, outra referência no embasamento sobre essa temática é Jean Piaget. Em sua perspectiva, Piaget (1990, p. 54) aponta que o lúdico beneficia o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral; por isso, ele não deve ser compreendido como mera atividade para gastar a energia da criança. Ele se configura como um processo de construção do conhecimento, sobretudo nos estágios sensório-motor e pré-

operatório, já que ao manipular objetos, desde cedo a criança estrutura sua relação com o espaço e o tempo, desenvolve o conceito de possibilidade e alcança formas simbólicas e lógicas de representação.

Tanto para Vygotsky (1984) quanto para Piaget (1975), o desenvolvimento infantil não acontece de maneira linear, mas sim como um processo que vai se transformando ao longo do tempo. Nesse trajeto que é cheio de descobertas, a imaginação da criança vai sendo desenvolvida. Ao brincar, a criança além de se divertir, constrói saberes e conquista habilidades que tendem a permanecer com ela. Através da brincadeira, a criança forma conceitos de maneira natural e significativa. É nesse espaço lúdico que acontece uma das mais ricas formas de aprendizagem, pois o brincar abre portas para a criação, o entendimento do mundo e a construção de conhecimentos que a acompanharão por toda a vida.

Visto isso, aplicar o lúdico nas práticas pedagógicas tem um sentido significativo. Segundo Guy Jacquin (1960, p. 43), "O jogo não é usado para distrair crianças, mas para ajudá-las a se desenvolver". Embora apresente algumas restrições devido as suas regras, tanto o jogo como as brincadeiras em geral, são bastantes divertidos, contribuem para uma prática pedagógica lúdica e potencializam o processo educativo. Por meio de uma abordagem lúdica, podemos promover a realização de atividades socioculturais que compreendem o âmbito escolar com a comunidade.

Portanto, evidencia-se, que a ludicidade é uma ferramenta rica para uma aquisição de conhecimentos. A ludicidade constitui uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento infantil em todas as fases, favorecendo uma aprendizagem leve e prazerosa. Ao conduzir atividades lúdicas na sala de referência, as professoras oferecem desafios que estimulam a superação de dificuldades, fortalecem as habilidades motoras e cognitivas e promovem a socialização.

Uma vez abordada a base sobre a dimensão do lúdico, será tratado a respeito da sua principal maneira de manifestação, o brincar. O próximo tópico debaterá como essa ação contribui para o desenvolvimento pleno da criança.

3.1 IMPLICAÇÕES DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Nas sociedades ocidentais, o brincar, fortemente conectado à infância, foi constantemente desconsiderado, pois enxergado como contrário ao trabalho ou como uma singela maneira de se entreter. Contudo, ao se restringir a esse ponto de vista, ignora-se o objetivo principal que a brincadeira desempenha na construção das subjetividades, identidades e conhecimentos das crianças. Segundo Benjamim (1984), as crianças se sentem encantadas por materiais e resíduos e os transformam em brinquedos; assim, não imitam os adultos, mas criam novas relações entre os objetos. Desse modo, o brincar tem de ser percebido como uma vivência cultural, na qual a criança incorpora, recria e atribui novos significados ao mundo em que vive.

Visto isso, o brincar vai além de um ato instintivo, ele é desenvolvido nas interações com outras crianças, adultos e com a própria cultura. Durante esse processo, a criança, além de reproduzir a realidade, constrói-a de forma criativa. Em concordância com Vygotsky (1987, p. 117), “a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que ela é na realidade”. É defendido por ele que, a brincadeira favorece a ampliação da zona de desenvolvimento proximal, que é um espaço entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, nele a criança obtém novas maneiras de compreender e agir sobre o mundo.

Todavia, práticas educativas ainda restringem o brincar a um recurso metodológico para ensinar conteúdos. Ao utilizá-lo apenas como tática para memorizar ou fixar, é perdida sua natureza lúdica. Como enfatiza Borba (2007, p. 43) “é importante demarcar que o eixo principal em torno do qual o brincar deve ser incorporado em nossas práticas é o seu significado como experiência de cultura.” Sob tal ponto de vista, valorizando a brincadeira, a escola assegura espaço e tempo para a imaginação, autonomia e autoria infantil.

Assim, entende-se que, por meio do brincar, são criadas inter-relações entre o já conhecido e o novo, entre experiência, memória e imaginação, bem como realidade e fantasia. Desse processo, surge o plano do brincar, do faz de conta e da criação de uma realidade fictícia. Vygotsky (1987 apud Borba 2007, p. 36) “defende que esse novo plano de pensamento, ação, expressão e comunicação, novos significados são elaborados, novos papéis sociais e ações sobre o mundo são desenhados, e novas regras e relações entre os objetos e os sujeitos, e desses entre si são instituídas”.

Desse modo, transformando cabo de vassoura em cavalos ou pedaços de pano em capas de super-heróis ou roupas de príncipes e princesas, as crianças vivenciam papéis sociais, combinam regras e descobrem novas formas de expressão. Esse universo possibilita trilhar entre a realidade e a fantasia, sem a perda da sua identidade.

O papel da escola, durante esse processo, é fundamental. Kishimoto (2010) salienta que o brincar transcende a ideia de que seja apenas um ato recreativo, trata-se de um direito crucial da infância e uma atividade primordial no dia a dia das crianças. Para tal, compete à professora planejar espaços e experiências que compreendam a criança como sujeito ativo, habilitado a tomar decisões, relacionar-se e perceber o mundo.

O brincar, de acordo com Kishimoto (2010, p 1), “é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário.” Além de proporcionar o desenvolvimento cognitivo e social, garante a cultura lúdica ao ser partilhado entre pares e mediado por adultos. Nesse seguimento, Brougère (2002 apud Borba 2007, p. 40) acrescenta que “um repertório de brincadeiras, cujos esquemas básicos ou rotinas são partilhados pelas crianças, compõe a cultura lúdica infantil, ou seja, o conjunto de experiências que permite às crianças brincarem juntas.”

Considerando isso, a brincadeira também favorece a aprendizagem significativa ao instigar a imaginação e os sentidos. Brinquedos e diversos materiais possibilitam a exploração de cores, formas e texturas, potencializando a compreensão do mundo real (Kishimoto, 2010). A mediação dos docentes expande essas descobertas, possibilitando às crianças a formação de novos conceitos. Inclusive, Kishimoto (2010) salienta que até as ocasiões de banho e alimentação, quando mediadas ludicamente, podem tornar-se momentos de aprendizagem.

Outra questão crucial é expressão através de diferentes linguagens. Conforme Malaguzzi (1999 apud Kishimoto 2010, p. 5), “a criança tem ‘cem linguagens’: o gesto, a palavra, o desenho, a pintura, as construções tridimensionais, a imitação e a música, todas são linguagens, que oferecem oportunidades para expressão lúdica.” Brincadeiras de fantasia e imaginação amplificam a linguagem verbal, enquanto experiências artísticas desenvolvem expressões plásticas, musicais e corporais. Ademais, por meio do brincar, a criança é conectada ao mundo letrado e matemático de forma fluida, por intermédio do convívio de jogos de contagem e atividades abrangendo noções de quantidade e medida.

Em síntese, o brincar caracteriza-se como uma prática abundante e multifacetada propícia a sistematizar panoramas cognitivos, culturais e afetivos, atestando-se como um constituinte primordial na formação integral na EI. Para que esse desenvolvimento seja efetivamente alcançado no âmbito escolar, é imprescindível que a prática docente seja planejada de forma a organizar os espaços de maneira intencional, selecionar os materiais adequados e promover um ambiente lúdico.

4 ESPAÇOS, MATERIAIS E O AMBIENTE LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como abordado anteriormente, é salientado pelas DCNEI e pela BNCC que o brincar é um direito fundamental da criança e, com isso, considera-se como

elemento central e estruturante das práticas pedagógicas, especificamente na EI. Desde nascença, a criança conhece o mundo através dos seus movimentos e da interação com as pessoas e com o meio, no qual as brincadeiras e os jogos atuam como intermédios elementares nesse processo.

A escola, por sua vez, tem de se organizar como um espaço benéfico para que a criança desfrute a infância por meio do brincar, dispondo da professora como uma profissional habilitada a planejar materiais, interações e tempos que fortaleçam essa vivência.

Ao adotar o brincar como eixo da prática docente, a criança é considerada protagonista do seu processo de aquisição de conhecimento e a atividade lúdica, uma parte crucial no seu desenvolvimento integral. Nesse contexto, o espaço deve ser organizado aspirando possibilidades para o trabalho coletivo e uma disposição de materiais e ambientes que intensifiquem a aprendizagem, assim como trazem as DCNEI's (2009, p.19), "para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos (...)".

Para que o brincar seja efetivado, é necessário que a professora ocupe um lugar que vá além de uma simples supervisora de atividades, desenvolvendo uma função ativa e intencional. A fim de que o desenvolvimento da criança aconteça de modo apropriado, essa brincadeira precisa ser planejada, mediada e observada de maneira sensível e reflexiva. Com isso, a prática docente precisa ter como base momentos de reflexão em que a professora analise o contexto, organize e conduza suas ações de acordo com a realidade em que atua.

A concretização dessa intencionalidade demanda uma compreensão aprofundada sobre as crianças. E relacionado a importância dessa observação na organização do cotidiano, Barbosa e Horn (2001, p. 67) afirmam que

Organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de

suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão lhe dar suporte.

Visto isso, também é necessário que haja na prática docente uma escuta ativa e sensível às crianças. Pois através dela, a professora percebe e compreende as ações, desejos e demandas das crianças. Segundo Cancian e Goelzer (2013, p.164),

Quando Paulo Freire defende que é preciso “não deixar morrer a voz dos meninos e das meninas que estão crescendo”, ele nos fala da importância de escutar a criança; escutar a criança é dar a ela a oportunidade de expressar-se em suas diferentes formas e construir relações com seus pares na perspectiva da criação de uma cultura da infância.

Assim, para que ocorra a evidenciação da voz da criança é indispensável que, além dessa percepção da educadora, tenha uma estruturação do respectivo espaço em que ela cria suas experiências.

Compreender que o ambiente também exerce um papel educativo é um princípio essencial para uma pedagogia infantil que cultiva a autonomia e o protagonismo da criança. E esse espaço não deve ser imparcial, mas deve favorecer a transmissão de mensagens, as relações e os processos de aprendizagem. De acordo com o documento de Orientações para a Organização da sala na Educação Infantil,

A organização do espaço é a materialização de uma determinada concepção de infância e de criança. As formas de arrumação da sala, das mobílias, dos materiais disponíveis, da altura dos móveis e dos murais e dos brinquedos nos levam a refletir sobre a visão da instituição e os jeitos de ser e de conviver das pessoas que ali atuam. (2013, p.4)

Nesse contexto, um ambiente que disponha de poucos materiais pode gerar competição, embates, inquietação e dispersão, tornando-se pouco envolvente e desmotivador. Por outro lado, quando o ambiente é diversificado, receptivo e cheio de possibilidades, ele possibilita novas descobertas e interações entre crianças e adultos. Com isso, é concebido que um dos instrumentos bastante importante aos cuidados da professora é a organização do espaço.

Em vista disso, para construir um espaço que intensifique o brincar, a organização inicia na sala de referência. Segundo os Parâmetros Básicos para a Infraestrutura de Instituições de Educação Infantil (2006 apud Evangelista 2020, p. 177), “a nomenclatura sala de referência é empregada para determinar uma sala onde as crianças são recebidas, guardam seus pertences, entre outras atividades.” E a sala de referência deve ser um lugar constituído por possibilidades de socialização, exploração e aprendizagem.

A fim de que isso se torne possível, a sala deve ser organizada com diferentes cantos, contendo propostas distintas como o faz de conta, com fantasias, utensílios de brinquedo; a construção, com blocos em variados tamanhos e formas, caixas; a leitura, com tapetes, almofadas e os livros com as capas a mostra e ao alcance das crianças. Vale destacar que a escolha dos materiais é muito importante, além dos brinquedos fabricados, é indispensável ofertar materiais não estruturados que proporcionam diferentes possibilidades de exploração, como caixas de papelão, tampas de plástico grande, elementos da natureza, entre outros. Esses objetos, como traz o documento de Orientações para a Organização da sala na Educação Infantil (2013, p.3), “...são facilmente ressignificados pelas crianças que inventam diferentes funções para eles.”

Por fim, é indispensável que o ambiente possua murais expondo as experiências, as produções infantis, fotografias e outros registros que reforcem o sentimento de pertencimento das crianças. Esse espaço precisa ser harmonioso, acolhedor, dinâmico e que manifeste a alegria e a riqueza cultural da infância que é construída nele. Em concordância com o documento de

Orientações para a Organização da sala na Educação Infantil (2013, p.11),

As paredes precisam nos dizer o que tem sido desenvolvido com e pelo grupo. Isso não significa deixar as paredes com um visual poluído, cheio de gravuras, desenhos e imagens apresentados de forma confusa. Deve-se construir os murais, juntamente com as crianças, para que eles sejam organizadores do pensamento de todos.

Uma vez abordada a importância dos ambientes lúdicos e sua intencionalidade na prática pedagógica, o próximo capítulo trará o percurso metodológico que guiou a execução dessa pesquisa, bem como, os resultados obtidos.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo é apresentada qual a metodologia utilizada para a execução da pesquisa, visando assegurar a conexão entre os objetivos estabelecidos e os procedimentos aplicados. O método foi escolhido levando em consideração a abordagem mais apropriada ao tipo de objeto de estudo: o brincar na sala de referência da Educação Infantil.

Essa pesquisa é representada por um estudo de caso com coleta de dados em campo, de cunho exploratório e qualitativo. O estudo de caso é definido por Gil (2019) como uma investigação prática que estuda um acontecimento atual em que seus limites não são claramente definidos. Diante disso, a escolha por esse tipo de pesquisa deu-se pela possibilidade de obter um contato direto com a realidade observada.

A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2017) ajuda na compreensão da realidade de maneira profunda e contextualizada, a partir da exploração de motivos, significados, aspirações, atitudes, valores e crenças. Não se tem apenas a definição de dados, mas também a interpretação dos fenômenos de acordo com a concepção das pessoas envolvidas e as interligações no espaço estudado.

A pesquisa também assume um caráter exploratório, uma vez que deseja se familiarizar mais com o tema, aprofundando o entendimento a vivência do brincar na sala de referência e o aporte que ele tem no desenvolvimento infantil. De acordo com o mesmo Gil, “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com vistas à formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis” (Gil, 2008, p. 27). Assim, seguindo essa abordagem é possível realizar uma investigação do tema com uma maior flexibilidade e sensibilidade.

A pesquisa foi realizada numa creche localizada no município de Sapé, Paraíba. Ela está situada na zona urbana da cidade e atende a comunidade de baixa renda.

A observação direta simples para coleta de dados ocorreu durante uma semana em uma das turmas do maternal II que há na creche. Quanto aos dados bibliográficos, foram coletados por meio de livros, artigos, bases acadêmicas como dissertações, tese e, também, documentos oficiais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Referenciais Curriculares para a EI, a Base Nacional Comum Curricular e demais normativas relacionadas.

O universo amostral equivale à turma do maternal II da creche já citada e a professora regente que participou da pesquisa por meio da sua prática pedagógica e pela aplicação de um questionário contendo questões abertas. Seguindo essa abordagem, foi possível obter um estudo mais real e específico, nivelando-se à natureza da pesquisa.

Como supracitado, foi aplicado um questionário à professora da turma com a finalidade de inteirar-se sobre suas concepções a respeito do brincar. Segundo Gil (2019) o questionário é um instrumento eficiente para a obtenção de informações voltadas às crenças, aos valores e às percepções dos indivíduos envolvidos numa pesquisa, e quando constituído por perguntas abertas, possibilitam a livre expressão das opiniões dos participantes.

Outro método escolhido para coleta dos dados foi a observação direta, sem

a intervenção nas práticas observadas. A observação simples é definida por Gil (2019) como um acompanhamento realizado por um pesquisador que não participa do grupo, esse indivíduo atua sem intervenção. Além disso, outra ferramenta foi o uso de fotografias para melhor representar os momentos observados durante a pesquisa.

A combinação desse instrumento e dessa técnica possibilita ao pesquisador uma visão mais abrangente e permite verificar se realmente há a interligação entre o discurso da docente e sua prática efetivamente realizada.

5.1 ANÁLISE DOS DADOS

Esta parte será dedicada à apresentação dos dados coletados nas observações realizadas na sala de referência, às respostas da docente no questionário aplicado e aos resultados obtidos, que foram analisados com base no referencial teórico desta pesquisa.

5.1.1 Caracterização do campo da pesquisa

Esse estudo foi realizado na creche Adriano da Silva Figueiredo, localizada no município de Sapé, Paraíba. Nessa unidade frequentam crianças, em sua maioria, moradoras de bairros periféricos, com baixo poder aquisitivo,

Sua estrutura física é composta por oito salas de referência, sendo dois berçários, 2 maternais I, 2 maternais II, uma Pré I A e B, uma Pré II A e B. A creche também conta com banheiros, secretaria, diretoria, sala dos professores, sala de multimídia, pátio, cozinha e almoxarifado. Além disso, envolve uma equipe de funcionários organizados de acordo com as seguintes funções: gestora, vice gestora, secretária, coordenadora, professoras, monitoras, auxiliares, cuidadoras, agente administrativo, cozinheira e seus auxiliares, auxiliar de serviços gerais e vigias. Após essa parte inicial de caracterização do campo, serão especificados os sujeitos participantes, bem como, o que foi observado no estudo e os resultados da pesquisa.

5.1.2 Análise do estudo de campo e resultados

As pessoas envolvidas nessa pesquisa foram as que constituíam a sala do maternal II, as quais incluem a professora, a auxiliar, a monitora, a cuidadora e as crianças, em um quantitativo de 22 (vinte e duas) crianças matriculadas, com média de 16 (dezesesseis) frequentando regularmente.

Como apontado na metodologia, a coleta dos dados ocorreu por meio da observação direta e não participante da sala de referência. A seguir será relatado o que foi observado e também apresentará registros fotográficos de alguns momentos da dinâmica do cotidiano da turma, evidenciando como o brincar está presente na sala de referência.

Com o intuito de compreender o questionamento central desta pesquisa, foi realizada a observação na creche durante o período de 1 (uma) semana. Inicialmente, percebeu-se que as crianças estavam sempre engajadas nas atividades, interagem de maneira equilibrada com seus pares e com a professora e que, naquele ambiente, o brincar era vivenciado de diferentes formas. Em consonância com a BNCC e as DCNEI, o brincar configurava-se como elemento central da prática da docente.

Como mostram as figuras 1, 2 e 3, uma das atividades realizadas, foi a dança da cadeira, que objetivava o reconhecimento dos animais. Nessa brincadeira, quando a música parava, as crianças deveriam dizer o nome do animal representado na imagem de sua cadeira. As crianças participaram com entusiasmo e se divertiram bastante durante a atividade.

Essa prática docente demonstra a intenção da professora, que, de maneira lúdica, realizou uma atividade que baseada em uma brincadeira popular para abordar uma temática do currículo. Ao associar linguagens distintas como a corporal, a musical e a verbal, o brincar dirigido se torna uma experiência de conhecimento abrangente, proporcionando diversos estímulos sensoriais. Ao delinear essa proposta, a docente percebe o lúdico como o eixo principal da infância, usando-o como ferramenta para promover o desenvolvimento da

escuta, da atenção, da expressão oral e da coordenação motora.

Figura 1: Crianças brincando de dança da cadeira



Fonte: Acervo da autora (2025)

Figura 2: Crianças brincando de dança da cadeira



Fonte: Acervo da autora (2025)

Figura 3: Criança falando o nome do animal que tinha na sua cadeira



Fonte: Acervo da autora (2025)

Já em outra atividade, representada pela figura 4, a docente promoveu uma musicalização reproduzindo a canção *O sapo não lava o pé* e, em seguida, conduziu um diálogo sobre a higiene pessoal. Essa proposta evidencia que a professora compreende o aprendizado construído durante a infância como resultado da interação e da comunicação, conforme declara o documento de Novo Hamburgo - Organizadores da Ação Pedagógica,

é por meio das interações com diferentes parceiros e com o meio que a criança constrói e compartilha significados. Na interação com outras crianças da mesma idade e de diferentes idades, são construídas as culturas infantis, sendo a brincadeira a sua principal expressão. (Novo Hamburgo, 2020, p. 20)

Além disso, percebeu-se que a música funcionou como elemento inicial

para uma conversa relevante, possibilitando a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem sobre a higiene pessoal. Assim, a prática docente demonstra que o lúdico e a musicalização, enquanto brincar dirigido, são indispensáveis para um processo de aquisição de conhecimento leve, prazeroso e significativo.

Figura 4: Musicalização e diálogo sobre a higiene pessoal



Fonte: Acervo da autora (2025)

Figura 5: Vivência sobre o dia dos avós



Fonte: Acervo da autora (2025)

A figura 5 representa uma vivência sobre o dia dos avós, em que se tem a demonstração de dois idosos através de duas crianças. Nesse dia, a professora realizou uma conversa sobre essa data comemorativa, as crianças foram vestidas dessa forma e puderam experimentar os papéis dos avós por meio da brincadeira. Elas ficaram encantadas com a proposta trazida pela docente e se divertiram bastante durante a brincadeira.

Essa atividade aborda o faz de conta, reconhecido como uma das experiências mais significativas do brincar infantil. As crianças puderam explorar a realidade e a fantasia ao se vestirem como os avós e representarem seus papéis, e atribuindo novos significados a objetos e ações, o que se mostra fundamental para o desenvolvimento infantil. Como já citado, Vygotsky (1987 apud Borba 2007), traz que é através da representação que as crianças vivenciam novas experiências, elaboram suas identidades e desenvolvem o

entendimento das relações sociais. Dessa forma, a prática da professora aponta o brincar como meio fundamental pelo qual as crianças desenvolvem sua percepção de mundo e o lugar que nele ocupam.

Figura 6: Crianças brincando livremente



Fonte: Acervo da autora (2025)

Nessa figura 6, as crianças estão brincando livremente em um espaço fora da sala de referência, entretanto, pertencente a ela. Durante esse momento, são disponibilizados diversos brinquedos para que atendam a todas as crianças e seus gostos. E em concordância com isso, vemos em Kishimoto (2010, p. 8) que

[...] é importante oferecer materiais e brinquedos interessantes, diferentes e suficientes para atender a todas as crianças, pois os interesses e gostos variam. Uma criança é diferente da outra na forma de falar, pensar, relacionar-se com os outros, preferir este e não aquele brinquedo. Um agrupamento da mesma faixa etária pode ter interesses comuns específicos, mas a singularidade de cada criança precisa ser respeitada.

Nesse espaço externo, além de brinquedos estruturados, existem também cantos que contêm areia, água, folhas. Esses elementos proporcionam às crianças o desenvolvimento da autonomia e da imaginação, pois, por exemplo, a areia e a água podem se transformar em comidinhas.

Visto isso, é imprescindível que se tenham momentos em que o brincar seja livre, para que tenha a garantia do protagonismo da criança e que ela seja sujeito ativo do seu aprendizado. A brincadeira livre possibilita às crianças construir suas próprias histórias, definir suas normas e relacionarem-se naturalmente. Nessa situação, a criança possui liberdade na decisão dos brinquedos, com quem brincarão e a maneira que conduzirão a brincadeira. Tal autonomia favorece o estímulo da criatividade, a competência para solucionar problemas e o fortalecimento de vínculos interpessoais. Desse modo, o brincar livre complementa de maneira indispensável as atividades dirigidas, assegurando a compreensão integral da criança.

Vale salientar que durante esse momento, é de suma importância que as professoras tenham um olhar atento e sensível, pois também devem ser observados os interesses, as necessidades e interações das crianças. Esse olhar permite à docente sua atuação como mediadora, sem, entretanto, interferir na autonomia das crianças. Ter uma prática baseada nesses critérios, significa valorizar a criança como protagonista do seu processo de aquisição de conhecimento e o respeito pela infância.

Outra questão observada e questionada à professora foi sobre a utilização do espaço que compreende o pátio da creche. Verificou-se que os brinquedos do parquinho estavam em restauração e, por esse motivo, a docente informou que as crianças não estavam frequentando esse espaço, com exceção de algumas datas comemorativas que todas as turmas da creche realizavam atividades e comemorações nesse local. Dessa forma, o ambiente externo, mais frequentado pelas crianças, era a área pertencente à sala de referência.

Agora, quanto à organização do espaço e à disposição dos materiais na sala de referência, foi possível perceber que a estruturação do ambiente é

planejada com a finalidade de possibilitar variados tipos de brincadeira e construção do conhecimento. Devido ao seu tamanho, a sala não dispõe de cantos de atividades fixos, exceto o canto da leitura. No entanto, há caixas que contém os materiais e brinquedos, estruturados e não estruturados, para serem disponibilizados às crianças. Segundo o documento de Orientações para a Organização da sala na Educação Infantil (2013, p. 5),

é preciso explorar todas as possibilidades que o espaço oferece. Em alguns deles, é possível criar variados cantos de atividades (artes, leitura, blocos de construção, dramatização, natureza...). Em outros, não existe essa possibilidade de organização, sendo necessários arranjos constantes. Os cantos não precisam ser, necessariamente, fixos. Pode-se recorrer a kits (caixas com materiais específicos) para montar, por exemplo, o cantinho da fantasia, do escritório, do cabeleireiro, do mercado, entre outros. Por isso, seja a sala grande ou pequena, é necessário que os cantos de atividades tenham mobilidade e atendam às demandas das crianças.

Além disso, como já explanado antes, as produções de trabalhos e murais devem estar expostas nas paredes da sala de referência, em uma altura acessível aos olhos das crianças. Observou-se que existe uma parede específica designada para essa função, em que as próprias crianças, com auxílio da professora, colocam suas atividades realizadas. Ademais, a sala possui mobiliários proporcionais e à altura das crianças.

Depois de feita a caracterização do ambiente e a exposição das práticas que foram observadas, pretende-se a partir daqui apresentar o entendimento teórico que fundamenta a atuação da professora. Com esse intuito, e para integrar as observações do campo para a pesquisa, foi aplicado um questionário com questões abertas à docente da turma do maternal II, tencionando compreender sua concepção sobre o brincar. Abaixo, serão apresentadas as indagações feitas e as respectivas respostas da professora.

Tabela 1: Questionário aplicado à professora

PERGUNTAS	RESPOSTAS
1. Qual a sua formação acadêmica?	Pedagoga, pós-graduada em psicopedagogia.
2. Você tem quanto tempo de exercício na educação infantil?	15 anos
3. Para você, enquanto educadora, o que significa o brincar?	Uma das maneiras de estimular o desenvolvimento da criança.
4. Você julga o brincar importante para o desenvolvimento integral da criança? Por quê?	Sim. Porquê brincando e interagindo com outras crianças em um ambiente e com brinquedos adequados através dos estímulos do professor a criança aprende com mais facilidade.
5. O brincar é incluído na rotina da sua turma? De que forma?	Sim. Nas atividades diárias e nos momentos de recreação tanto de forma livre quanto orientadas.
6. Como você organiza a sala de referência para favorecer as experiências lúdicas?	Com objetos de apoio para as brincadeiras ou jogos e principalmente um espaço adequado e organizado.
7. Você sente dificuldade para inserir o brincar na sua prática docente? Por quê?	Não. A educação infantil não existiria sem a ludicidade porque o brincar faz parte do mundo da criança.

8. Na sua opinião, o que poderia ser realizado a fim de melhorar a qualidade do brincar na sala de referência?	Mais brinquedos didáticos.
--	----------------------------

Essas respostas da docente, mostraram que ela compreende o brincar como uma ação importante na Educação Infantil. Seu discurso e sua prática estão em conformidade, o brincar é o elemento central do seu exercício pedagógico, um princípio fundamental estabelecido pelas DCNEI, e posteriormente, reforçado pela BNCC, reafirmando-o como um direito de aprendizagem. E essa concepção é ressaltada quando a professora define o brincar como “Uma das maneiras de estimular o desenvolvimento da criança” (resposta 3).

Além disso, ao justificar a importância do brincar como um facilitador da aprendizagem através da brincadeira, da interação com outras crianças e do estímulo da professora, ela manifesta uma percepção alinhada ao pensamento de Vygotsky (1987). Essa concepção coloca a docente no papel de mediadora do conhecimento, pois suas intervenções criam o ambiente fundamental para o desenvolvimento, a zona de desenvolvimento proximal. E é nessa circunstância que a criança obtém novas formas de conhecer e agir sobre o mundo.

Ademais, sua maneira de organizar a sala, procurando ter um “espaço adequado e organizado com objetos de apoio” (resposta 6), constata o reconhecimento do espaço físico como um elemento pedagógico ativo, estando de acordo com o documento de Orientações para a Organização da sala na Educação Infantil (2013).

Por fim, ao destacar em sua resposta à questão 7 que “A educação infantil não existiria sem a ludicidade porque o brincar faz parte do mundo da criança.”, a professora aborda uma concepção que está em conformidade com os teóricos e documentos que embasam essa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo traz a finalização do estudo apresentando as sínteses das conclusões alcançadas através da relação estabelecida entre a fundamentação teórica e os dados coletados na sala de referência do Maternal II. O propósito da pesquisa foi de investigar a forma que o brincar se efetiva nesse ambiente, sendo totalmente atingido o objetivo geral de analisar como ele é vivenciado no cotidiano. Os resultados obtidos mostraram uma correlação entre a concepção (associada aos pressupostos teóricos) da docente e sua prática. E esse ponto de vista, evidencia o brincar como essencial para o desenvolvimento pleno da criança e como eixo estruturante presente em toda a rotina.

Constatou-se, a partir das análises realizadas, que a pedagogia da docente é diversificada e equilibrada, planejada tanto para o brincar livre quanto para o dirigido. As atividades dirigidas foram idealizadas com a finalidade de transmitir conhecimento, sem, entretanto, perder a natureza lúdica. Foram escolhidas propostas relacionadas ao universo infantil, o que possibilitou um retorno satisfatório das crianças, evidenciado pelo seu engajamento.

Com isso, essa perspectiva evidencia a ideia de que o prazer e a aprendizagem andam juntos. Utilizando a brincadeira como principal ferramenta da prática pedagógica, o processo de aquisição de conhecimento acontece de maneira natural e leve, conforme escreve Vygotsky (1987) defendendo que é através do brincar que a criança cria novas compreensões e vivencia diferentes papéis sociais. O brincar, portanto, é a base da proposta do ensino, abordando também as variadas manifestações do lúdico.

O êxito da vivência do brincar na sala de referência é resultado da postura ativa e intencional da docente. A pesquisa evidencia a importância de a educadora estruturar atividades que promovam a autonomia e as interações, estabelecendo ambientes que sejam vivenciadas e construídas as culturas infantis. Isso requer a distribuição de materiais e objetos que favoreçam descobertas e novas interpretações, mantendo um olhar atento a professora atua como mediadora e facilitadora. Essa percepção sensível possibilita a

compreensão do universo infantil e contribui na ampliação do seu repertório, respeitando seus modos próprios de pensar, agir e sentir e, junto a elas aprendendo a criar, representar, imitar, sonhar.

O estudo aponta a relevância em estabelecer o brincar como eixo principal da EI, reforçando sua função fundamental no desenvolvimento pleno da infância. O estudo realizado e a experiência observada salientam que práticas docentes cuidadosas, reflexivas e intencionais potencializam experiências significativas, impulsionando a autonomia, a criatividade e as interações.

Por fim, para a minha formação enquanto pedagoga, realizar esse estudo foi essencial, pois pude transformar minhas percepções sobre o brincar, o espaço e a prática pedagógica. Tive uma maior compreensão do espaço enquanto ambiente intencional, devendo ser organizado e planejado para possibilitar a criatividade e a autonomia infantil. No mais, essa experiência intensificou meu compromisso enquanto educadora em articular teoria e prática, tendo o brincar como base para o desenvolvimento e construindo um ambiente acolhedor e reflexivo.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel: O pedagogo dos Jardins de Infância**. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes. 2002.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (orgs.) **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.

BENJAMIM, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Ensino Fundamental de 9 anos: **orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, p. 33-44, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Diário Oficial da União, Brasília, 13 jun. 2013. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2025.

_____. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Diretrizes éticas aplicáveis a pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais**. Diário Oficial da União, Brasília, 24 maio 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2025.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 01, de 07 de abril de 1999. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 de abril de 1999.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998, 3vol.

_____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF; MEC/SEF/COEDI, 1995.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Organização dos textos,

notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1993.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

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

CANCIAN, Viviane Ache; GOELZER, Juliana. Práticas pedagógicas na educação infantil: do lugar da impossibilidade ao lugar da possibilidade. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (Org.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Coordenação de Educação Infantil, p. 161-177, 2016.

EVANGELISTA, Ariadne de Sousa. Sala de referência ideal para as crianças e para as profissionais da educação. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 175-203, jan./jul., 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

JACQUIN, Guy. **A educação pelo jogo**. São Paulo: Flamboyant, 1960.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 12. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2010.

LIRA, Natali. A. B. A importância do brincar na educação Infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v.5 – nº 1, p. 1-16, 2014.

LOBO, Ana Paula. Políticas públicas para educação infantil: uma releitura na legislação brasileira. In: VASCONCELLOS, Vera. (org.) **Educação da infância: história e política**. 2ª ed. Niterói: EDUFF, pp. 133-163, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos (org.). **Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras**: uma proposta pedagógica a partir da biossíntese. Salvador: Gepel, 2000.

MARCELINO, Nelson Carvalho. **Estudos do lazer**: uma introdução. São Paulo: autores associados, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 15. ed. São Paulo: Hucitec, 2017.

NOVO HAMBURGO. **Organizadores da ação pedagógica: educação infantil**. Novo Hamburgo: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

PIAGET, Jean. A teoria de Piaget. In: MUSSEN, P. H. (org). **Psicologia da criança**. Desenvolvimento Cognitivo. São Paulo: E.P.U, Vol. 4, p. 71-117, 1975.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações para a Organização da sala na Educação Infantil**: ambiente para a criança criar, mexer, interagir e aprender. Rio de Janeiro, 2013.

RIZZINI, I. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Petrobras-BR, 1997.

VYGOTSKY, L.S. **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Pesquisa: A presença do brincar na sala de referência

Prezada Professora,

Esta pesquisa tem como principal objetivo analisar como o brincar é vivenciado na sala de referência da Educação Infantil. Está sendo desenvolvida Larissa de Lourdes Amorim Santos, discente do Curso de Pedagogia desta Universidade, sob a orientação da Professora Dra. Nádia Jane de Sousa.

Quanto aos objetivos específicos, projeta-se: Identificar como o brincar está inserido na prática pedagógica da professora; Verificar a concepção da professora a respeito do brincar; Observar a disposição dos espaços e materiais que favoreçam o brincar na sala de referência.

Este estudo segue as diretrizes e princípios éticos da Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012. Ressalta-se que o anonimato dos sujeitos será preservado, garantindo assim a segurança dos entrevistados contra consequências éticas, físicas ou financeiras.

Para tal, solicitamos a sua colaboração no preenchimento do questionário utilizado para coleta 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. Você não será prejudicada se decidir não participar do estudo ou se determinar retirar-se do estudo a qualquer momento. A pesquisadora estará à disposição para fornecer qualquer esclarecimento que você considere necessário em qualquer etapa.

Assinatura da pesquisadora responsável
F: (83) 99100-9397 (WhatsApp)
E-mail: larissa.amorim@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

João Pessoa, ____ de _____ de _____.

Apêndice B – Formulário enviado para docente em forma de questionário

Pesquisa TCC - Percepções do brincar na Educação Infantil

Prezada professora,

Este questionário faz parte da pesquisa desenvolvida para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Seu conhecimento e experiência são fundamentais para compreender melhor como o brincar está presente na sala de referência, na rotina escolar e como ele contribui para as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças.

As perguntas a seguir são direcionadas para conhecer sua formação, práticas pedagógicas e percepções sobre o brincar na sua sala de referência. As informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, garantindo o sigilo e a confidencialidade dos dados.

Agradeço muito sua colaboração!

1- Qual a sua formação acadêmica?

2- Você tem quanto tempo de exercício na educação infantil?

3- Para você, enquanto educadora, o que significa o brincar?

4- Você julga o brincar importante para o desenvolvimento integral da criança?
Por quê?

5- O brincar é incluído na rotina da sua turma? De que forma?

6- Como você organiza a sala de referência para favorecer as experiências lúdicas?

7- Você sente dificuldade para inserir o brincar na sua prática docente? Por quê?

8- Na sua opinião, o que poderia ser realizado a fim de melhorar a qualidade do brincar na sala de referência?