UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

SIONELY PEREIRA DA SILVA

O PAPEL DA BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JOÃO PESSOA
2026

SIONELY PEREIRA DA SILVA

O PAPEL DA BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba como requisito à obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Thaís Oliveira de Souza.

JOÃO PESSOA

2026

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586p Silva, Sionely Pereira da.
O papel da brincadeira no desenvolvimento e aprendizagem na educação infantil / Sionely Pereira da Silva. - João Pessoa, 2026.
54 f.

Orientação: Thaís Oliveira de Souza.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Aprendizagem. 2. Brincadeira. 3. Desenvolvimento infantil. I. Souza, Thaís Oliveira de. II. Título.

UFPB/CE CDU 373.2(043.2)

Elaborado por SUELEÉM VIEIRA MOURA BRITO - CRB-15/397

SIONELY PEREIRA DA SILVA

O PAPEL DA BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba como requisito à obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em: 03/08/2026

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br
THAIS OLIVEIRA DE SOUZA
Data: 03/08/2026 20:28:29-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Thaís Oliveira de Souza – DFE/UFPB

Documento assinado digitalmente
gov.br
LIDIANNY BRAGA DE SOUZA
Data: 03/08/2026 21:09:45-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Lidianny Braga de Souza – DFE/UFPB

Documento assinado digitalmente
gov.br
MARIA TATIANA LIMA COSTA
Data: 03/08/2026 21:01:57-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Ma. Maria Tatiana Lima Costa – Prefeitura Municipal de João Pessoa

Dedico este trabalho a Deus, por me conceder força e sabedoria em cada etapa desta caminhada. À minha família, pelo amor, apoio e incentivo constantes. Aos meus professores, pelos conhecimentos compartilhados, e a todos que acreditaram em meu potencial e contribuíram para esta conquista.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me conceder saúde, força, sabedoria e perseverança para enfrentar os desafios ao longo desta trajetória acadêmica. Sem Sua presença e orientação, a concretização deste trabalho não teria sido possível.

À Universidade Federal da Paraíba (UFPB), por proporcionar um ambiente de formação acadêmica pautado na excelência, no compromisso com o conhecimento e na valorização da pesquisa. Estendo meus agradecimentos aos professores, em especial ao(à) meu(minha) orientador(a), pela dedicação, pelos ensinamentos e pelas valiosas contribuições que enriqueceram este estudo.

Por fim, agradeço à minha família, aos amigos e a todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, contribuíram para minha formação pessoal e profissional, oferecendo apoio, incentivo e confiança durante esta caminhada. A todos, registro minha mais sincera gratidão pela participação nesta importante conquista.

RESUMO

O presente estudo analisa o papel da brincadeira no desenvolvimento e na aprendizagem da criança pequena na Educação Infantil, reconhecendo o brincar como um direito da infância e eixo estruturante das práticas pedagógicas. A pesquisa teve como objetivo analisar as contribuições da brincadeira para o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e motor das crianças, bem como compreender as percepções de professoras da Educação Infantil sobre essa temática. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo, realizada com professoras da rede municipal de ensino de São José dos Ramos/PB. Como instrumentos de produção de dados, foram utilizados questionários com questões abertas, cujas respostas foram analisadas por meio da análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram que as participantes reconhecem a brincadeira como elemento essencial para a aprendizagem, a socialização, a criatividade, a autonomia e o desenvolvimento integral das crianças. Entretanto, também revelaram a predominância de concepções que valorizam o brincar dirigido em detrimento do brincar livre, indicando a necessidade de ampliar as reflexões sobre práticas pedagógicas que respeitem a infância e garantam experiências lúdicas significativas, especialmente em espaços externos e em contato com a natureza. Conclui-se que a brincadeira constitui um direito fundamental da criança e um recurso indispensável para promover uma Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento integral, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Palavras-Chave: Aprendizagem; Brincadeira; Desenvolvimento Infantil, Educação Infantil.

ABSTRACT

This study analyzes the role of play in the development and learning of young children in Early Childhood Education, recognizing play as a fundamental childhood right and a guiding principle of pedagogical practices. The research aimed to analyze the contributions of play to children's cognitive, social, emotional, and motor development, as well as to understand the perceptions of Early Childhood Education teachers regarding this topic. This is a qualitative and descriptive study conducted with teachers from the municipal public school system of São José dos Ramos, Paraíba, Brazil. Data were collected through open-ended questionnaires and analyzed using content analysis. The findings revealed that the participants recognize play as an essential element for learning, socialization, creativity, autonomy, and children's holistic development. However, the results also indicated a predominance of conceptions that prioritize guided play over free play, highlighting the need to broaden reflections on pedagogical practices that respect childhood and ensure meaningful playful experiences, especially in outdoor environments and in contact with nature. It is concluded that play constitutes a fundamental right of the child and an indispensable resource for promoting Early Childhood Education committed to holistic child development, in accordance with the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) and the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI).

Keywords: Play; Early Childhood Education; Child Development.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 9
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 12
2.1 Contribuições da brincadeira na aprendizagem da criança pequena 12
2.2 O papel da brincadeira no desenvolvimento infantil 17
3 METODOLOGIA 24
3.1 Tipo de pesquisa 25
3.2 Instrumentos de coleta de dados 26
3.3 Participantes da pesquisa 28
3.4 Locus do estudo 31
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO 33
5 COSIDERAÇÕES FINAIS 47
REFERÊNCIAS 49
APÊNDICES

1 INTRODUÇÃO

Inspirada em referenciais teóricos como Barros (2018), Becker (2019), Tiriba (2023), Kishimoto (1994), Vygostky (1998), Piaget (1975), e documentos oficiais como Brasil (1990, 2010, 2016, 2018) entre outros, compreendo que a brincadeira não é uma estratégia pedagógica, mas um direito das crianças à vivência plena da sua infância, a forma como a criança se relaciona com o mundo.

Na minha experiência como estudante de Pedagogia e bolsista do projeto "Consolidando Saberes e Fazeres na Educação Infantil" da Universidade Federal da Paraíba, associada à minha atuação como professora da Educação Básica, tem evidenciado como a brincadeira se constitui em um veículo poderoso para o aprendizado.

Ao integrar o brincar ao currículo, percebo um impacto direto no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, além de sua capacidade de explorar o mundo e construir conhecimentos. Nesse sentido, a brincadeira assume o papel vital no desenvolvimento e aprendizagem infantil. É através da brincadeira que a criança explora o mundo a sua volta, aprende a resolver problemas, desenvolve habilidades sociais e expressa suas emoções.

A Declaração Universal dos Direitos da Criança enfatiza que a brincadeira não é apenas um momento de lazer, mas uma atividade essencial para o pleno desenvolvimento da criança (Unicef, 1959). Assim sendo, na educação infantil, a brincadeira transcende a função recreativa, tornando-se um elemento estruturante do processo educativo. Através dela, a criança aprende conceitos importantes, desenvolve a coordenação motora, habilidades comunicativas e competências sociais como cooperação, empatia e respeito às regras.

Esse entendimento também se faz presente nas DCNEI (Brasil, 2010), quando destaca a importância de práticas pedagógicas que possibilite a aprendizagem, a descoberta, a curiosidade, a criatividade, a imaginação e alegria através do lúdico.

Para tanto, destaca-se aqui a riqueza dos espaços externos nas instituições de educação infantil como um dos melhores ambientes para o brincar livre. Transformando-se, portanto, em ambientes de encantamento que fomentam o bem-estar e o aprendizado integral da criança. Para a criança, o contato com a natureza não é apenas prazeroso, mas uma necessidade fundamental de conexão física e sensorial com o mundo ao seu redor (Becker, 2019).

Conforme Tiriba (2023), o prazer infantil está intrinsecamente ligado à integração com outros seres e elementos da natureza. A criança sente necessidade de pisar o chão, tocar, experimentar, cavar, criar e explorar. Atividades ao ar livre, como brincar na terra e na areia,

são experiências insubstituíveis que despertam curiosidade e proporcionam uma vivência única de aprendizado através do movimento e da interação com o meio.

Dessa forma, os ambientes naturais, com sua diversidade de estímulos e possibilidades de interação, têm a função preponderante na formação dos seres humanos. Crianças confinadas a espaços cimentados e fechados, privadas do contato com a vida que ocorre ao ar livre, lamentavelmente estão mais propensas a inúmeras doenças, como, “obesidade, hiperatividade, déficit de atenção, desequilíbrio emocional, baixa motricidade - falta de equilíbrio, agilidade e habilidade física - e miopia” (Barros, 2018, p. 16).

O convívio com a natureza na infância, especialmente por meio do brincar ajuda na promoção da saúde física e mental e no desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, motoras e emocionais. No entanto, observa-se que em muitos contextos, as crianças ainda são tratadas como adultos em miniatura, pois na maioria das vezes submetidas a rotinas escolares rígidas que negligenciam suas necessidades expressivas. Esse cenário limita o desenvolvimento integral da criança e ignora a corporeidade, o movimento e a brincadeira como elementos essenciais de aprendizagem.

Como alerta Tiriba (2023), o corpo e o movimento devem ser reconhecidos como dimensões fundamentais do processo educativo, especialmente em uma sociedade onde o contato das crianças com a natureza e com práticas lúdicas está cada vez mais reduzido.

A partir dessa realidade, questiona-se: Qual o papel da brincadeira no desenvolvimento e aprendizagem na educação infantil? Dessa forma, tem-se como objetivo geral: Analisar o papel da brincadeira no desenvolvimento e aprendizagem da criança pequena. E como objetivos específicos: Identificar as contribuições da brincadeira na aprendizagem da criança pequena; Reconhecer o papel vital da brincadeira no desenvolvimento da criança pequena; Contribuir para o debate acerca da brincadeira como educação por excelência na educação infantil.

Neste estudo, compreende-se como criança pequena aquela que se encontra na faixa etária de 4 anos a 5 anos e 11 meses, conforme a organização da Educação Infantil estabelecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2010; 2018), que dividem essa etapa em três grupos: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Essa delimitação é importante porque as formas de brincar, as interações e as experiências de aprendizagem variam conforme as especificidades do desenvolvimento infantil em cada faixa etária. No caso das crianças pequenas, o brincar simbólico, as brincadeiras de faz de conta, os jogos de regras simples, as explorações corporais e as interações com os pares assumem papel central na construção da autonomia, da imaginação,

da linguagem, da socialização e das funções cognitivas superiores, constituindo-se como elementos essenciais para o desenvolvimento integral da criança.

Este trabalho, portanto, apresenta a seguinte estrutura: o primeiro capítulo corresponde à introdução, na qual são apresentados o tema, a problemática, a justificativa e os objetivos da pesquisa. O segundo capítulo contempla a fundamentação teórica, abordando as contribuições da brincadeira para a aprendizagem da criança pequena e o papel do brincar no seu desenvolvimento, com base em referenciais teóricos e documentos oficiais que orientam a Educação Infantil. O terceiro capítulo apresenta a metodologia da pesquisa, descrevendo a abordagem metodológica, o tipo de pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, os participantes e o lócus do estudo.

O quarto capítulo reúne a análise e a discussão dos resultados obtidos, estabelecendo um diálogo entre os dados produzidos na pesquisa e o referencial teórico adotado. Por fim, apresentam-se as considerações finais, nas quais são retomados os objetivos do estudo, sintetizados os principais resultados e apontadas as contribuições da pesquisa para as discussões sobre a importância da brincadeira no desenvolvimento e na aprendizagem da criança pequena, seguidas das referências utilizadas na elaboração deste trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo oportuniza refletir e conhecer um pouco mais sobre a importância da brincadeira no desenvolvimento e aprendizagem na educação infantil. A luz de alguns estudiosos, abordamos inicialmente as contribuições da brincadeira na aprendizagem da criança pequena. Em seguida tentamos evidenciar a relevância do papel vital da brincadeira no desenvolvimento infantil (Brasil, 2010; Barros (2018), Brasil (1988; 1990; 2016; 2017), Chawla (2015), Fleury e Silva (2019), Ginsburg (2007), Louv (2006), Piaget (1975), UNICEF (2019), Vygotsky (1998) e a Sociedade Brasileira de Pediatria (2019), entre outros.

2.1 Contribuições da brincadeira na aprendizagem da criança pequena

A brincadeira é reconhecida como uma das experiências mais significativas e constitutivas da infância, sendo compreendida não apenas como um momento de lazer, mas como um direito inalienável da criança e um eixo estruturante das práticas educativas. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) destacam o brincar como um dos princípios fundamentais, ao lado do cuidar e do educar, enfatizando que "as práticas pedagógicas devem ter como eixos as interações e a brincadeira, garantindo experiências que promovam o desenvolvimento integral das crianças" (Brasil, 2010, p. 25).

Assim, brincar é condição de aprendizagem e desenvolvimento, além de expressão da própria essência da infância, além disso, a brincadeira, é concebida como eixo estruturante do currículo da Educação Infantil e situada em ambientes ricos, especialmente os que integram experiências de natureza, constitui condição necessária e suficiente para desencadear aprendizagens complexas na primeira infância quando articulada à mediação intencional do professor, respeitando direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos nas normativas nacionais (DCNEI/BNCC) e dialogando criticamente com evidências contemporâneas das ciências da educação e do desenvolvimento (Brasil, 2010; Brasil, 2017; Tiriba, 2019).

Parto do reconhecimento normativo de que o brincar é direito e princípio pedagógico na Educação Infantil brasileira. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirmam que a instituição deve assegurar "o direito à brincadeira" e organizam o trabalho pedagógico em torno de experiências que integrem cuidar e educar, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos, potentes, curiosos e brincantes (Brasil, 2010). A Base Nacional Comum Curricular, por sua vez, explicita que os eixos estruturantes da prática com os bebês e

as crianças pequenas são as interações e as brincadeiras, elevando o brincar de “atividade” a princípio orientador do currículo e da avaliação (Brasil, 2017).

De acordo com essas normativas, não se trata de inserir “momentos lúdicos” em rotinas escolarizadas, mas de planejar tempos, espaços e materiais para que a brincadeira (livre, social, de faz-de-conta, com regras e com objetos) seja o modo privilegiado de aprender e de se desenvolver, em coerência com os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Segundo as DCNEI, isso demanda condições organizacionais (ambientes acessíveis, tempo contínuo para brincar, materiais diversificados) e mediações docentes sensíveis às culturas infantis (Brasil, 2010).

Na visão de Vygotsky (1991), a brincadeira constitui a atividade orientadora do desenvolvimento infantil, já que nela a criança mobiliza processos psicológicos superiores como atenção voluntária, memória voluntária, imaginação e pensamento simbólico. Para o autor, “no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário” (Vygotsky, 1991, p. 117). Esse entendimento reforça que, ao brincar, a criança cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal (Iminente), que lhe permite antecipar aprendizagens futuras e conquistar novas formas de pensamento. Brougère (2002) salienta a esse debate ao afirmar que o brincar é, antes de tudo, uma prática cultural, na qual a criança se apropria, reelabora e ressignifica elementos do mundo social, produzindo cultura infantil.

Considerando essas ideias, pesquisadores Lillard *et al.* (2013) sustentam que a brincadeira é motor de desenvolvimento da autorregulação e de funções executivas quando se organiza em ambientes desafiadores e culturalmente significativos. É importante destacar que essa compreensão está fundamentada nas contribuições da Psicologia do Desenvolvimento e das Neurociências contemporâneas e corresponde ao referencial teórico adotado por Lillard *et al*. (2013), não devendo ser confundida com as concepções de desenvolvimento propostas por autores como Vygotsky ou Piaget, cujas teorias apresentam fundamentos distintos acerca do papel da brincadeira no desenvolvimento humano.

Pesquisas em Psicologia do Desenvolvimento e Neurociências indicam relações consistentes entre determinadas formas de brincar (especialmente as de “faz-de-conta” social e os jogos com regras) e ganhos em flexibilidade cognitiva, memória de trabalho e controle inibitório, desde que as brincadeiras envolvam negociação de papéis, planejamento de cenas e resolução de conflitos cotidianos. Embora haja debate sobre a força causal direta do faz-de-conta em domínios específicos, revisões como a de Lillard *et al*. (2013) destacam que, em muitos resultados, a brincadeira pode ser um entre vários caminhos (equifinalidade). Além

disso, um corpo crescente de estudos observa associações positivas entre o brincar social e habilidades socioemocionais, como entendimento das emoções e tomada de perspectiva, quando o contexto é rico, prolongado e mediado (Lillard *et al.,* 2013).

Diferentemente dessa perspectiva, Vygotsky compreende a brincadeira a partir da Teoria Histórico-Cultural, atribuindo-lhe papel fundamental na constituição das Funções Psicológicas Superiores, processo mediado pelas relações sociais, pela linguagem e pela cultura (Vygotsky, 1998). Já Piaget interpreta a brincadeira como expressão dos processos de assimilação e acomodação, enfatizando sua contribuição para a construção do conhecimento a partir da ação da criança sobre o meio (Piaget, 1975). Assim, embora esses autores reconheçam a relevância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, suas explicações teóricas são distintas e não devem ser tomadas como equivalentes.

Na visão de quem planeja o currículo, a conclusão prudente é dupla: evitar tanto o "neuro-entusiasmo" acrítico quanto a descaracterização do brincar, investindo em cenários culturais de faz-de-conta, jogos com regras e projetos lúdicos que criem exigências reais de autorregulação e coordenação social.

De acordo com Kishimoto (2011), o jogo e a brincadeira são elementos essenciais da educação infantil, pois representam experiências de liberdade, imaginação e socialização. A autora ressalta que "o jogo se revela como um espaço de liberdade e criação, permitindo à criança vivenciar papéis sociais e experimentar regras" (Kishimoto, 2011, p. 45). Esse aspecto evidencia que a brincadeira não é apenas espontânea, mas também formativa, já que possibilita à criança desenvolver autonomia, responsabilidade e noções de coletividade. Ao mesmo tempo, Vygotsky (1991, p. 119) afirma que: "A ação no plano imaginário ensina a criança a dirigir seu comportamento não apenas pela percepção imediata dos objetos ou pelas situações que a impressionam, mas também pelo significado dessa situação." Na opinião do autor, a brincadeira é, portanto, a experiência em que a criança aprende a atribuir novos sentidos à realidade, transformando-a na imaginação.

É importante observar que as contribuições da brincadeira se manifestam em múltiplas dimensões. Na esfera cognitiva, ela favorece o desenvolvimento da linguagem, da criatividade, da capacidade de resolução de problemas e da simbolização. Na esfera motora, jogos de correr, pular, escalar ou manusear elementos naturais fortalecem a coordenação, o equilíbrio e a consciência corporal. Para Kishimoto (2011), essas experiências são indispensáveis ao desenvolvimento global da criança, pois integram corpo, mente e emoções em um processo único de aprendizagem.

Além disso, o brincar é fundamental para o desenvolvimento socioemocional. Durante as interações lúdicas, as crianças aprendem a compartilhar, negociar, respeitar regras e lidar com frustrações, o que favorece a construção de atitudes de cooperação, empatia e solidariedade. Para o Instituto Alana (2019, p. 86), “experiências como brincar na areia, tomar banho de chuva, cultivar hortas e explorar elementos naturais são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças, pois integram corpo, emoção, criatividade e vínculos sociais”. Do ponto de vista da obra, essas práticas ampliam o repertório de aprendizagens, estimulam a curiosidade e fortalecem o vínculo entre a criança e a natureza.

É nesse contexto que o brincar ao ar livre ganha destaque. Louv (2016) cunhou a expressão “transtorno do déficit de natureza” para se referir aos efeitos nocivos da ausência de contato com ambientes naturais, como o aumento do sedentarismo, da ansiedade e da falta de concentração. De acordo com Chawla (2015, p. 440), “a exposição regular à natureza está associada ao aumento da criatividade, ao bem-estar emocional e à capacidade de concentração das crianças”. O livro Desemparedamento da Infância (Instituto Alana, 2019) reforça que o contato direto com a natureza possibilita vivências multissensoriais que promovem aprendizagens integrais e despertam na criança o encantamento e o senso de pertencimento ao mundo.

Outrora, enfatizamos a dimensão ecológica-cultural do brincar e sua potência para aprendizagens integradas quando acontece em territórios vivos, pátios naturalizados, quintais pedagógicos, praças, parques e trilhas de bairro, expandindo tempos e espaços para além de salas fechadas. A perspectiva do “desemparedamento” advogada por Léa Tiriba e parceiras evidencia que encontros cotidianos das crianças com elementos naturais (água, terra, vento, luz, plantas, insetos) ativam curiosidade epistêmica, pensamento científico inicial (observar, formular hipóteses, testar), linguagem expressiva e ética do cuidado, compondo um currículo vivo, intergeracional e territorializado. Na opinião de Tiriba, “a escola como lugar de encontro com a natureza” não é adereço estético, mas condição política-pedagógica para garantir o direito à infância, à brincadeira e à cidade, convocando uma reorganização dos ambientes, do tempo pedagógico e das parcerias comunitárias. Do ponto de vista didático, isso implica valorizar brincadeiras de risco calculado, exploração sensório-motora ampla e cultura corporal do movimento, sempre com atenção à segurança e à autonomia progressiva, em diálogo com as DCNEI e com a BNCC (Tiriba, 2019).

Quando se trata de mediação intencional que preserva a autoria infantil. Para além do binômio “brincadeira livre” versus “atividade dirigida”, às normativas nacionais orientam o professor a planejar contextos (problemas, materiais, tempos, agrupamentos) que ampliem os

campos de experiência previstos na BNCC, a observar e documentar as brincadeiras (portfólios, registros narrativos, fotos comentadas) e a retroalimentar o planejamento sem "escolarizar" o brincar. Afirma a BNCC que "a criança aprende nas interações e nas brincadeiras", sinalizando que o trabalho docente é criar condições de continuidade, variedade e profundidade dessas experiências, articulando cuidado, linguagem, cultura digital e natureza.

Para isso, instrumentos de avaliação formativa devem captar processos (iniciativas, hipóteses, relações) e não "produtos" estandardizados, em coerência com os direitos de aprendizagem. Segundo a DCNEI, as práticas precisam ser eticamente orientadas ao respeito às culturas infantis, à diversidade e à inclusão, garantindo acessibilidade e participação plena (Brasil, 2010; Brasil, 2017).

As DCNEI (Brasil, 2010) também ressaltam que a organização do tempo e do espaço escolar deve garantir oportunidades para a brincadeira, assegurando à criança liberdade de criação e de movimento. Para tanto, recomenda-se que as instituições de educação infantil evitem a fragmentação excessiva do tempo escolar, de modo a permitir que a criança possa brincar de maneira contínua e significativa. Assim, o brincar não deve ser utilizado como recompensa ou atividade secundária, mas como direito pedagógico que fundamenta as práticas educativas.

As implicações pedagógicas desse entendimento são profundas. Ao reconhecer a brincadeira como eixo estruturante da aprendizagem, o professor assume o papel de mediador sensível, capaz de escutar, observar e interpretar os interesses da criança, planejando propostas que valorizem sua autonomia e criatividade. Segundo o Instituto Alana (2019), garantir momentos de brincar livre significa respeitar a infância em sua integralidade e oferecer condições para que a criança se desenvolva de forma plena.

Portanto, é possível afirmar que a brincadeira constitui um fenômeno essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança pequena, integrando dimensões cognitivas, motoras, socioemocionais e culturais. Sustento que o brincar: (1) organiza o currículo (não é acessório), dando forma aos campos de experiência e à avaliação formativa (Brasil, 2010; 2017); (2) promove autorregulação e funções executivas quando envolve desafios, papéis e regras socialmente negociadas em projetos de longa duração (Lillard et al., 2013); (3) constitui um laboratório de convivência que exercita leitura do outro, empatia e regulação emocional, inclusive em brincadeiras corporais intensas mediadas (Pellis; Pellis; Bell, 2010); e (4) alcança sua potência máxima em ambientes "desemparedados", nos quais investigar-brincando com elementos naturais torna-se prática cultural cotidiana (Tiriba, 2019).

Para a gestão pedagógica, decorrem três encaminhamentos principais: garantir tempos extensos e contínuos para o brincar; organizar ambientes e disponibilizar materiais diversificados, inclusive espaços naturalizados, que favoreçam a exploração, a criatividade e a autoria das crianças; e instituir uma cultura de documentação pedagógica capaz de tornar visíveis as aprendizagens construídas durante as brincadeiras, subsidiando o planejamento docente e fortalecendo o diálogo com as famílias e a comunidade escolar, em consonância com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2010; Brasil, 2018).

Longe de ser atividade supérflua, a brincadeira se configura como prática complexa, que contribui para a formação de sujeitos criativos, críticos e sensíveis. Conforme destacam Chawla (2015) e Louv (2016), quando vivenciada em contato com a natureza, a brincadeira amplia repertórios de experiências, fortalece vínculos afetivos e promove aprendizagens significativas e emancipatórias. Desse modo, ao garantir o direito de brincar, conforme preveem as DCNEI, a educação infantil cumpre seu papel de assegurar às crianças experiências que respeitam sua singularidade e promovem seu desenvolvimento integral.

2.2 O papel da brincadeira no desenvolvimento infantil

A infância é um tempo marcado por experiências singulares, e a brincadeira constitui uma dessas experiências fundamentais. Não por acaso, o brincar está garantido nos marcos legais brasileiros e internacionais. A Constituição Federal de 1988 já assegurava, em seu artigo 227, o direito da criança ao lazer (Brasil, 1988). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reforça esse princípio, assegurando à infância o acesso a "todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade" (Brasil, 1990, p. 12).

Esse direito foi aprofundado pelo Marco Legal da Primeira Infância, que enfatiza a importância das interações e brincadeiras nos primeiros anos de vida: "O desenvolvimento infantil ocorre por meio de interações com adultos e crianças, da brincadeira, da imaginação e da criatividade, bem como do acesso a bens culturais e da participação na vida da comunidade." (Brasil, 2016, p. 3).

O reconhecimento legal do brincar o coloca em pé de igualdade com outros direitos fundamentais, como saúde e educação, reafirmando seu papel vital para o pleno desenvolvimento infantil.

As teorias clássicas do desenvolvimento infantil já ressaltaram a relevância cognitiva do brincar. Para Piaget (1975), o jogo simbólico é indispensável para a construção da inteligência, pois permite à criança representar mentalmente o mundo, reorganizar experiências e elaborar conceitos. Vygotsky (1998) aprofunda essa análise ao conceber a brincadeira como espaço de desenvolvimento de funções psicológicas superiores. “A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre a criança e a realidade, uma relação que é baseada não no que é, mas no que ela imagina que poderia ser.” (Vygotsky, 1998, p. 123).

Essa perspectiva é confirmada por estudos contemporâneos. Pesquisas da neurociência educacional têm demonstrado que jogos de faz de conta e atividades lúdicas estimulam áreas cerebrais ligadas à linguagem, à memória e à criatividade (Fleury; Silva, 2019). Assim, brincar favorece não apenas a aprendizagem imediata, mas também a capacidade de raciocinar criticamente e de resolver problemas.

No cotidiano escolar, observa-se que crianças que têm mais tempo de brincadeiras livres desenvolvem maior capacidade de concentração e engajamento em atividades pedagógicas formais. Experiências em escolas municipais de São Paulo mostram que projetos que incluem cantos lúdicos e brincadeiras dirigidas ampliam significativamente o vocabulário e o repertório expressivo dos alunos da educação infantil. Do ponto de vista da saúde, o brincar desempenha função protetiva. A Sociedade Brasileira de Pediatria afirma que: “O ato de brincar durante a infância e adolescência está associado ao desenvolvimento cerebral ótimo, pois as experiências vivenciadas durante esse período são traduzidas em conexões sinápticas essenciais para a maturação adequada do cérebro.” (Fleury; Silva, 2019, p. 6).

Além disso, brincar favorece o desenvolvimento motor, o fortalecimento do sistema imunológico e a prevenção de doenças associadas ao sedentarismo. Em um estudo de revisão sistemática, Ginsburg (2007) concluiu que a redução do tempo de brincar livre está diretamente ligada ao aumento de distúrbios de ansiedade e depressão em crianças. No campo emocional, o brincar é espaço de elaboração simbólica de conflitos, expressão de sentimentos e fortalecimento da autoestima. Ao brincar de casinha, por exemplo, a criança ensaia papéis sociais e internaliza valores; ao brincar de super-heróis, elabora medos e desejos. Em ambos os casos, o brincar funciona como recurso terapêutico espontâneo, permitindo à criança lidar com suas emoções.

No cenário contemporâneo, o desafio é resgatar a relação entre infância e natureza. O documento da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) alerta para a necessidade de combater o “transtorno do déficit de natureza”, expressão cunhada por Louv (2006), que descreve os impactos negativos do distanciamento das crianças de ambientes naturais.

O movimento do desemparedamento da infância, liderado por iniciativas como o Instituto Alana, chama atenção para o fato de que as crianças passam grande parte do tempo em ambientes fechados e urbanos. Segundo Barros (2018): “As crianças permanecem horas a fio confinadas nas escolas, lugar obrigatoriamente frequentado por todas as crianças brasileiras a partir dos quatro anos de idade. Essa realidade impõe uma infância emparedada, privada do contato cotidiano com a natureza.” (Barros, 2018, p. 9).

Experiências em redes de ensino como a de Novo Hamburgo (RS) mostram que a criação de pátios naturalizados e hortas escolares ampliam repertórios lúdicos, fortalecem aprendizagens e promovem bem-estar físico e emocional (Barros, 2018).

Internacionalmente, Chawla (2015) demonstra que o contato lúdico com a natureza favorece criatividade, iniciativa, autoconfiança e empatia, além de estimular maior cuidado ambiental. Nesse sentido, brincar ao ar livre é também uma experiência ética, que conecta a criança ao planeta e às futuras gerações.

O brincar é também prática cultural e exercício de cidadania. A DCNEI orienta que a proposta pedagógica da educação infantil deve assegurar: “Experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, a música, as artes visuais, a dança, o teatro, as brincadeiras e jogos, a ciência e a tecnologia, ampliando gradativamente suas relações com a cultura.” (Brasil, 2010, p. 16). Essa concepção mostra que o brincar está no mesmo patamar de outras linguagens culturais, como a arte e a literatura. Brincadeiras tradicionais, como amarelinha, corda ou roda, transmitem valores e memórias coletivas, ao passo que brincadeiras inventadas pelas próprias crianças revelam criatividade e inovação.

No campo da cidadania, o brincar ensina regras, negociações e cooperação. Jogos coletivos, por exemplo, ajudam as crianças a desenvolverem noções de justiça, solidariedade e respeito às diferenças. Assim, o brincar é um exercício inicial de democracia.

Apesar dos reconhecimentos legais e científicos, persistem desafios para a efetivação do direito ao brincar. Muitas escolas reduzem os momentos de ludicidade em função da antecipação de conteúdos formais. O documento da SBP recomenda: “As escolas e instituições de cuidados devem organizar suas rotinas e práticas de forma a equilibrar o tempo destinado às atividades curriculares com o tempo livre (recreio), a fim de permitir que as crianças e os adolescentes tenham amplas oportunidades de estar ao ar livre.” (Fleury; Silva, 2019, p. 7).

Entretanto, na prática, essa recomendação ainda enfrenta obstáculos relacionados à infraestrutura, segurança urbana e concepções pedagógicas adultocêntricas. Além disso, como observa Tiriba (apud Barros, 2018), predomina a visão da natureza como cenário, e não como sujeito pedagógico, o que empobrece a experiência do brincar. Outra lacuna refere-se à escassez

de pesquisas longitudinais no Brasil que avaliem o impacto do brincar no desenvolvimento ao longo da vida. Embora haja evidências internacionais, ainda faltam estudos que articulem ludicidade, políticas públicas e indicadores sociais no contexto brasileiro.

O papel vital da brincadeira no desenvolvimento infantil é multifacetado: garante saúde física e emocional, estimula a cognição, fortalece a cultura e promove a cidadania. Mais que direito legal, é uma necessidade vital. Negar às crianças o direito ao brincar é negar a elas a própria condição de infância.

Ao mesmo tempo, assegurar esse direito exige mudanças estruturais: organizar tempos e espaços escolares, valorizar a natureza como parte do currículo, investir em políticas públicas que garantam espaços de lazer seguros e fortalecer a formação docente. Assim, brincar se torna não apenas linguagem da infância, mas também promessa de sociedades mais humanas, criativas e democráticas.

Quando falamos do documentário "Tarja Branca" (2014), dirigido por Cacau Rhoden que também ressalta a importância do brincar na vida das pessoas, independentemente da idade. Ele explora como as atividades lúdicas podem revitalizar a criatividade, promover o bem-estar emocional e proporcionar uma fuga do estresse do cotidiano.

Ao destacar a valorização do brincar ao longo da vida, o filme reforça a mensagem da Sociedade Brasileira de Pediatria sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento integral das crianças. Assim, podemos observar uma conexão entre as ideias apresentadas pela SBP e as mensagens transmitidas pelo documentário, enfatizando o papel essencial do brincar em todas as fases da vida.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aborda a Educação Infantil como uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, reconhecendo o brincar como um eixo central nesse processo. Segundo a BNCC:

> As crianças são protagonistas de seu desenvolvimento e aprendizagem, ativas e interativas diante das oportunidades pelos contextos sociais e culturais. Para tanto, é essencial reconhecer suas brincadeiras e demais manifestações culturais como processos legítimos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2018, p.21).

Desse modo, enfatiza o papel ativo das crianças em seu próprio desenvolvimento e aprendizado. Elas são vistas como protagonistas, que interagem com o mundo ao seu redor e aprendem através dessas interações. O reconhecimento das brincadeiras e outras manifestações culturais como processos legítimos de aprendizagem destaca a importância de valorizar e

incorporar as atividades lúdicas no ambiente educacional, reconhecendo seu potencial para promover o desenvolvimento integral das crianças.

A BNCC aponta ainda que "As brincadeiras, em especial, configuram-se como atividades centrais na cultura infantil e devem ser consideradas como eixos estruturantes do trabalho pedagógico na Educação Infantil" (Brasil, 2018, p. 21).

Diante de tal afirmação, vimos que ela ressalta a centralidade das brincadeiras na cultura infantil e, por consequência, na Educação Infantil. Ao considerar as brincadeiras como eixos estruturantes do trabalho pedagógico, a BNCC reconhece a importância de incorporar o brincar de forma intencional e planejada no ambiente educacional. Isso significa que as brincadeiras não são apenas atividades complementares, mas sim fundamentais para promover o desenvolvimento integral das crianças, tanto em termos físicos quanto emocionais, cognitivos e sociais.

Diante das discussões sobre a importância do brincar no desenvolvimento e aprendizagem da criança, fica evidente que essa atividade desempenha um papel fundamental em sua formação integral. Tanto as diretrizes da Sociedade Brasileira de Pediatria quanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhecem o brincar como um elemento essencial na infância, destacando sua relevância para o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social das crianças.

Ao proporcionar oportunidades para que as crianças brinquem de forma livre, criativa e autônoma, estamos contribuindo para a construção de uma base sólida para seu desenvolvimento. O brincar não apenas estimula a imaginação e a criatividade, mas também promove habilidades socioemocionais, como cooperação, resolução de problemas e autoexpressão.

O documentário "Tarja Branca" reforça essa ideia, mostrando como o brincar pode ser uma fonte de bem-estar e vitalidade em todas as fases da vida. Ao reconhecer a importância das brincadeiras na infância e além dela, estamos valorizando não apenas a diversão, mas também o processo de aprendizagem e crescimento pessoal.

O papel vital da brincadeira no desenvolvimento infantil não se apoia apenas em evidências científicas, mas encontra respaldo em um conjunto de documentos nacionais e internacionais que reconhecem o brincar como direito fundamental da infância. Esses marcos normativos e orientadores reforçam a ideia de que brincar não é atividade secundária, mas experiência estruturante do desenvolvimento humano.

A Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1989) estabelece, em seu princípio 7º, que a criança “terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os

propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas procurarão promover o gozo desse direito" (ONU, 1989, p. 3). Esse reconhecimento internacional atribui ao brincar o status de direito humano, vinculando-o à dignidade e ao desenvolvimento pleno da infância.

No Brasil, a Constituição Federal garante em seu artigo 227 o direito das crianças ao lazer, ao mesmo tempo em que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) explicita que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, com absoluta prioridade, o direito ao desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social (BRASIL, 1990). Nesse sentido, a legislação brasileira assegura que o brincar não deve ser reduzido a um privilégio, mas garantido como parte do processo de formação cidadã.

O Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) aprofunda essa perspectiva ao estabelecer que: "O desenvolvimento infantil ocorre por meio de interações com adultos e crianças, da brincadeira, da imaginação e da criatividade, bem como do acesso a bens culturais e da participação na vida da comunidade." (Brasil, 2016, p. 3).

Esse trecho mostra que a ludicidade é considerada condição essencial para a constituição de vínculos afetivos, habilidades cognitivas e competências sociais, reforçando o papel vital da brincadeira nos primeiros anos de vida.

Na dimensão pedagógica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) estabelecem que o brincar é um dos eixos estruturantes da prática educativa: "A criança, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura." (Brasil, 2010, p. 12).

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforçou a centralidade do brincar na educação infantil, organizando as aprendizagens por meio de "campos de experiência". Dentre eles, destacam-se "O eu, o outro e o nós" e "Corpo, gestos e movimentos", que explicitam o papel da brincadeira como prática de exploração, socialização e expressão (Brasil, 2017).

Do ponto de vista da saúde, organismos internacionais também reconhecem o brincar como indispensável. A *American Academy of Pediatrics* (AAP), em relatório clássico, afirma: "O brincar é essencial para o desenvolvimento, pois contribui para o bem-estar cognitivo, físico, social e emocional das crianças e adolescentes. Além disso, é uma forma singular de fortalecer os vínculos entre pais e filhos." (Ginsburg, 2007, p. 182, tradução nossa).

Na mesma direção, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) defende que uma educação de qualidade na primeira infância só é possível quando o brincar é garantido

como linguagem universal da criança, estimulando aprendizagens significativas e desenvolvimento socioemocional (UNICEF, 2019).

No contexto brasileiro, a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) reforça essa preocupação ao recomendar: “As crianças e adolescentes devem ter acesso diário, no mínimo por uma hora, a oportunidades de brincar, aprender e conviver com a – e na – natureza para que possam se desenvolver com plena saúde física, mental, emocional e social.” (Fleury; Silva, 2019, p. 7).

Portanto, a análise desses documentos evidencia que a brincadeira é reconhecida como direito fundamental e condição para o desenvolvimento integral. Sua fundamentação legal, pedagógica e científica demonstra que o brincar deve ser garantido como prática cotidiana, tanto no ambiente familiar quanto nas instituições de educação infantil.

3 METODOLOGIA

> "É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo." Minayo (2002, p. 16).

Pesquisar é um movimento de inquietação, descoberta e aprofundamento do conhecimento. Entendesse que a pesquisa é um dos pilares da produção científica e da prática pedagógica, especialmente no campo da Educação Infantil. Para Minayo (2002), ela não se restringe à coleta de dados ou à mera reprodução de informações, mas é um processo criativo e reflexivo que transforma a realidade em objeto de análise. A autora enfatiza:

> A pesquisa é uma atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. Ela se refere a várias maneiras de se descobrir um conhecimento, podendo ele ser novo para quem vai pesquisar ou visando aumentar o conhecimento sobre determinado assunto. A pesquisa não se limita a coletar informações, mas organiza, analisa e interpreta dados, sempre à luz de referenciais teóricos. (Minayo, 2002, p. 16).

Essa perspectiva reforça a importância da pesquisa como prática sistemática e fundamentada, que enriquece tanto a formação acadêmica quanto a prática pedagógica do professor. No contexto da Educação Infantil, pesquisar significa problematizar a infância, compreender seus significados sociais e pedagógicos, e produzir conhecimentos que possam fortalecer a qualidade das práticas educativas.

Do ponto de vista metodológico, Gil (2008) amplia a concepção de pesquisa ao destacá-la como processo racional e planejado, que visa responder a problemas concretos. Para o autor:

> A pesquisa é um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa se desenvolve mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. É, portanto, um instrumento de constante renovação dos saberes. (Gil, 2008, p. 17).

Ao trazer esse entendimento, Gil enfatiza que a pesquisa é mais do que uma exigência acadêmica: é um processo que possibilita compreender, explicar e intervir na realidade. No campo da Educação Infantil, ela permite que o educador compreenda a criança como sujeito de direitos, análise práticas pedagógicas e busque alternativas metodológicas que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento integral.

Além disso, Triviños (1987) destaca a relevância da pesquisa qualitativa em contextos educacionais, por seu potencial em captar a complexidade das relações humanas e dos processos pedagógicos. O autor ressalta:

> A pesquisa qualitativa, na educação, não busca generalizações universais, mas sim compreender em profundidade os fenômenos sociais e pedagógicos. Trata-se de um processo que exige do pesquisador rigor metodológico, mas também sensibilidade para captar o não dito, o simbólico e o cultural que perpassa as práticas escolares. (Triviños, 1987, p. 110).

Essa contribuição é essencial para estudos que investigam práticas como a brincadeira na Educação Infantil, pois possibilita interpretar os significados e os sentidos atribuídos pelas crianças, professores e comunidade escolar a esse fenômeno.

Por fim, cabe destacar que a pesquisa, enquanto prática formativa, contribui não apenas para o avanço da ciência, mas também para a democratização do conhecimento. Conforme sublinha Demo (2000): “Pesquisa é princípio educativo, porque não apenas ensina a aprender, mas ensina a pensar. A pesquisa não é um luxo acadêmico, mas um instrumento indispensável da cidadania, porque só se constrói cidadania com base em sujeitos capazes de elaborar, criticar e propor.” (Demo, 2000, p. 45).

Dessa forma, pensar a pesquisa em Educação Infantil é compreender sua dupla função: acadêmica e social. Ao mesmo tempo em que alimenta a formação científica, ela também tem compromisso com a transformação da realidade, oferecendo novas perspectivas sobre a infância e sobre o papel vital do brincar no desenvolvimento e aprendizagem da criança pequena.

Neste capítulo, apresentamos a metodologia da pesquisa, contemplando: o tipo de pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, o lócus do estudo e os participantes envolvidos no processo investigativo.

3.1 Tipo de pesquisa

A escolha metodológica deste estudo justifica-se pela natureza do objeto investigado: o papel da brincadeira no desenvolvimento e na aprendizagem da criança pequena. Optou-se por uma abordagem qualitativa e descritiva, uma vez que esta permite compreender, em profundidade, a realidade vivida pelas crianças em seu contexto escolar. Como afirma Minayo (2002, p. 21):

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, trabalha com o universo dos significados, dos motivos,

> das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Este conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida.

Nesse sentido, compreender a brincadeira como eixo estruturante do desenvolvimento infantil requer uma análise que vá além da quantificação de dados. É necessário interpretar os sentidos, interações e práticas pedagógicas que emergem no cotidiano da Educação Infantil.

O caráter descritivo da pesquisa complementa a abordagem qualitativa, na medida em que possibilita retratar de forma detalhada as práticas observadas e suas implicações no processo educativo. Gil (2008, p. 28) destaca que:

> As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. Entre as suas principais características estão a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados e a preocupação em obter informações de maneira sistemática, para fins de descrição ou caracterização.

Assim, ao adotar a pesquisa descritiva, este estudo pretende organizar as informações coletadas em campo de modo a evidenciar como a brincadeira se configura como prática pedagógica e como contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança pequena. Desse modo, referindo -se e propondo no que diz respeito ao estudo de observar, registrar, analisar e correlacionar fatos ou fenômenos sem manipulá-los.

Considerando os elementos delineados neste estudo, essa modalidade é substancial para compreender as práticas pedagógicas e seus efeitos no desenvolvimento infantil, pois busca retratar fielmente a realidade. Como afirma Triviños (1987, p. 110), “a pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar, proporcionando uma visão detalhada do objeto de estudo”. Assim, ao unir a abordagem qualitativa à pesquisa descritiva, este trabalho busca entender como as práticas educativas influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, construindo um quadro analítico consistente e fundamentado sobre a infância no contexto escolar.

3.2 Instrumentos de coleta de dados

No que tange à coleta de dados, privilegiou-se a observação participante e as entrevistas semiestruturadas com professoras da Educação Infantil. Tais escolhas dialogam com a concepção de Triviños (1987, p. 152), que enfatiza:

> A entrevista semiestruturada, além de permitir uma maior liberdade e espontaneidade ao entrevistado, facilita a compreensão mais profunda dos aspectos que envolvem o objeto de estudo. O pesquisador, ao utilizar esta técnica, tem a possibilidade de captar as contradições, as percepções subjetivas e a riqueza de detalhes que não seriam alcançadas por meio de instrumentos rígidos e previamente delimitados.

Essa metodologia é especialmente adequada para analisar a brincadeira, pois possibilita compreender não apenas o que se observa, mas também o que as educadoras expressam em relação ao sentido pedagógico do brincar.

Os questionários abertos são particularmente valiosos em contextos de pesquisa qualitativa, pois "oferecem a oportunidade de explorar a complexidade das respostas dos participantes, permitindo que eles compartilhem suas experiências e interpretações de forma mais rica" (Minayo, 2002, p. 21).

Essa abordagem é essencial para compreender as práticas pedagógicas e suas implicações no desenvolvimento infantil, uma vez que possibilita a coleta de dados que refletem a realidade vivida pelos educadores.

A aplicação do questionário foi realizada em um planejamento prévio com as professoras da escola, onde fui até o local para apresentar a proposta da pesquisa e esclarecer os objetivos do estudo. Durante a manhã, os questionários foram aplicados coletivamente, permitindo que as professoras respondessem às indagações em um ambiente colaborativo. Após a aplicação, algumas professoras entregaram os questionários imediatamente, enquanto outras solicitaram um prazo maior para a entrega, devido ao horário próximo ao término de sua carga horária, que se aproximava das 11 horas. Essa flexibilidade na coleta de dados foi fundamental para garantir a participação efetiva das educadoras, respeitando suas rotinas e compromissos.

A utilização de questionários com questões abertas, portanto, não apenas enriqueceu a coleta de dados, mas também favoreceu um ambiente de diálogo e reflexão entre as professoras, contribuindo para uma compreensão mais abrangente das práticas educativas e suas implicações no contexto escolar. Essa metodologia, ao permitir que as participantes compartilhassem suas experiências de forma livre, fortaleceu a validade e a relevância dos dados coletados, alinhando-se aos objetivos da pesquisa.

Para garantir a qualidade dos dados coletados, os questionários foram elaborados com base em uma revisão bibliográfica prévia sobre o tema, considerando as principais teorias, conceitos e perspectivas relacionadas ao papel das brincadeiras na educação infantil.

Além disso, foi importante realizar um piloto do questionário para avaliar sua clareza, relevância e adequação antes da aplicação definitiva com as professoras. Ao utilizar questionários como instrumento de produção e coleta de dados, foi possível obter uma visão abrangente e detalhada das percepções e práticas das professoras em relação ao brincar na educação infantil, contribuindo para uma compreensão mais ampla e embasada sobre o tema da pesquisa.

Marconi e Lakatos (2017) afirmam que os questionários são instrumentos valiosos para estabelecer um diálogo entre o pesquisador e os participantes, permitindo a coleta de dados sobre opiniões, atitudes e características demográficas dos respondentes.

Os autores também ressaltam a praticidade e a eficiência dos questionários na obtenção de dados de um grande número de participantes, o que os torna uma escolha viável para estudos que visam uma amostragem representativa. Além disso, fornecem orientações sobre como elaborar questionários de forma clara, objetiva e eficaz, garantindo a qualidade dos dados coletados. Os autores, abordam aspectos relacionados à formulação de perguntas, estruturação do questionário, definição de escalas de resposta e técnicas de análise dos dados obtidos.

Por fim, a análise dos dados será conduzida à luz da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011). Trata-se de uma técnica que vai além da simples leitura do material empírico, pois busca organizar, categorizar e interpretar os discursos e registros de forma crítica. Bardin (2011, p. 44) explica que:

> A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

Dessa forma, a análise permitirá identificar categorias relacionadas à contribuição da brincadeira para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo das crianças, bem como refletir sobre o papel da escola na promoção de experiências lúdicas significativas.

3.3 Participantes da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são caracterizados por professoras da educação infantil da rede municipal do município de São José dos Ramos, localizado no interior do estado da Paraíba. As participantes foram selecionadas com base em sua atuação na educação infantil, abrangendo educadoras que trabalham diretamente com crianças em idade pré-escolar. A escolha por este

grupo se justifica pela relevância de suas experiências e práticas pedagógicas no contexto educacional local.

Além disso, ao considerar a seleção das professoras da educação infantil da rede municipal de São José dos Ramos, é fundamental ressaltar a importância da ética no processo de investigação.

A ética é um componente fundamental em qualquer pesquisa que envolva seres humanos, especialmente em contextos educacionais. A Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, estabelece diretrizes que garantem a proteção dos direitos dos participantes, assegurando que a pesquisa seja conduzida de maneira responsável e respeitosa. Segundo Minayo (2009), "a ética na pesquisa social é um compromisso com a dignidade humana e a proteção dos direitos dos sujeitos envolvidos".

Para resguardar a identidade e o bem-estar das professoras participantes, foram adotadas medidas como a utilização de pseudônimos e a garantia de que as informações coletadas seriam tratadas de forma confidencial. Além disso, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi apresentado e assinado por todas as participantes, conforme preconiza a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, assegurando que estivessem plenamente cientes dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos adotados e de sua participação voluntária.

Com o objetivo de preservar o anonimato das participantes, as professoras foram identificadas apenas por pseudônimos ao longo da apresentação e discussão dos resultados, impossibilitando sua identificação e garantindo a confidencialidade das informações fornecidas. Essa medida está em consonância com os princípios éticos que orientam as pesquisas envolvendo seres humanos, assegurando o respeito à privacidade, à dignidade e aos direitos das participantes durante todas as etapas da investigação.

Quadro 1. Alguns dados pessoais das participantes da pesquisa

PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL				
IDADE	**FORMAÇÃO**	**TURMA QUE LECIONA**	**FORMA DE INGRESSO NA PROFISSÃO**	**TEMPO QUE TRABALHA NA EI**
53 anos	Pedagogia e pós em Psc In.	Pré I	Concurso Público	6 anos

	na Infância e Adolescência			
32 anos	Pedagogia	1 ano	Concurso Público	12 anos
31 anos	Ensino Superior em Pedagogia	Berçário	Contrato	8 anos
52 anos	Ensino Superior em Pedagogia, Especialização.	Pré II	Contrato	7 anos

Fonte: Elaboração própria.

O quadro apresentado permite observar um perfil diversificado das professoras que atuam na Educação Infantil, tanto em relação à idade quanto à trajetória profissional. Nota-se a presença de docentes mais experientes, com idades entre 52 e 53 anos, assim como de profissionais mais jovens, na faixa dos 31 e 32 anos. Esse aspecto revela que a Educação Infantil é um espaço de atuação que congrega diferentes gerações, possibilitando trocas de experiências e saberes.

No que se refere à formação, todas as participantes possuem graduação em Pedagogia, sendo que algumas também apresentam pós-graduação ou especialização, o que demonstra a busca por qualificação e aprofundamento teórico para o exercício da docência. A formação acadêmica se revela como um elemento fundamental para a prática pedagógica, sobretudo na etapa da Educação Infantil, onde se constrói a base do desenvolvimento integral da criança.

Quanto ao tempo de atuação, observa-se uma variação entre 6 e 12 anos de experiência, evidenciando trajetórias profissionais consolidadas na área. A forma de ingresso na profissão também se mostra diversificada, contemplando tanto o concurso público quanto contratos temporários, o que reflete a realidade comum da rede de ensino, marcada por vínculos distintos que podem impactar a estabilidade e continuidade do trabalho docente.

Por fim, a diversidade das turmas em que lecionam — desde o Berçário até o Pré II — reforça a amplitude da atuação do pedagogo na Educação Infantil e a necessidade de adaptação constante às especificidades de cada faixa etária. Esses dados, portanto, oferecem subsídios importantes para compreender o perfil das profissionais pesquisadas, permitindo relacionar suas formações, experiências e vínculos de trabalho às práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar.

3.4 Locus do estudo

O presente estudo foi realizado em creches e pré-escolas públicas da cidade de São José dos Ramos/PB. As instituições atendem à faixa etária da Educação Infantil, contemplando turmas de creche e pré-escola, e caracterizam-se como espaços de formação integral da criança pequena, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e nos princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/1990).

A estrutura física da instituição segue o padrão das escolas municipais de pequeno porte, composta por salas de aula, refeitório, secretaria, sala de professores e área externa parcialmente destinada à recreação. Apesar de garantir o funcionamento mínimo exigido pela legislação, percebe-se a necessidade de melhorias em espaços lúdicos e ambientes diferenciados que favoreçam a ampliação das experiências infantis. Politicamente, a instituição encontra-se vinculada à Secretaria Municipal de Educação, seguindo suas orientações administrativas e pedagógicas. Do ponto de vista pedagógico, adota uma organização curricular que prioriza os campos de experiência previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), ainda que em muitos momentos prevaleçam práticas tradicionais.

A equipe que compõe a EMEI é formada por diferentes profissionais que garantem o funcionamento administrativo, pedagógico e de apoio à comunidade escolar. A instituição conta com 1 diretora, 1 vice-diretora, 1 secretário, 1 supervisora escolar, 2 inspetores, 1 merendeira, 1 auxiliar de serviços gerais, 6 professores e 4 cuidadoras. Essa composição revela a preocupação do município em manter uma equipe diversificada para atender às demandas da Educação Infantil, embora os desafios estruturais e pedagógicos exijam constante formação e apoio institucional.

A escola se constitui como referência para famílias da comunidade. Historicamente, teve seu funcionamento iniciado no final da década de 1990, com turmas apenas de pré-escola, expandindo-se posteriormente para atender também à creche. Os dados de matrícula inicial e final indicam um número relativamente estável de estudantes, com baixa evasão escolar, o que revela uma forte vinculação da comunidade com a instituição. Ainda assim, a ausência de registros sistemáticos e detalhados sobre esse fluxo aponta para a necessidade de maior investimento em gestão e acompanhamento pedagógico.

Em termos de filosofia educacional, a instituição orienta-se pela perspectiva da educação como direito e como prática social, buscando garantir o desenvolvimento integral da

criança. Entretanto, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) encontra-se em processo de reconstrução, em virtude de mudanças recentes na gestão e na equipe pedagógica após o processo seletivo municipal. Isso implica desafios, mas também oportunidades para repensar coletivamente a identidade pedagógica da instituição e seu compromisso com a formação integral da infância.

A relação entre creche, pré-escola e comunidade é marcada por encontros pontuais, como reuniões de pais, apresentações culturais em datas comemorativas e campanhas educativas. Contudo, nota-se a ausência de um programa estruturado e contínuo de participação da comunidade escolar na vida da instituição, o que fragiliza a construção de um vínculo orgânico entre família e escola. Esse aspecto dialoga com reflexões de Paro (2000), que defende a gestão democrática como condição fundamental para que a escola se torne espaço de participação cidadã.

No que diz respeito a propostas alternativas de educação, não se observam iniciativas específicas que ampliem o repertório cultural e lúdico das crianças, como teatro, dança, brinquedoteca ou atividades regulares de contato com a natureza. O que prevalece são práticas pedagógicas convencionais, centradas no espaço da sala de aula. Essa ausência de diversificação de experiências limita a potencialidade da Educação Infantil como espaço de exploração, imaginação e criação, em contradição ao que defendem autores como Kishimoto (1994), ao enfatizar o brincar como eixo estruturante do desenvolvimento infantil.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente pesquisa utilizou como instrumento de coleta de dados um questionário semiestruturado, composto por perguntas abertas voltadas à compreensão das percepções das docentes acerca do papel da brincadeira no desenvolvimento e na aprendizagem da criança pequena na Educação Infantil. O questionário permitiu às participantes expressarem livremente suas concepções, experiências e práticas pedagógicas relacionadas ao brincar no contexto escolar.

Os dados foram organizados a partir da leitura e análise das respostas obtidas, buscando identificar aspectos recorrentes, aproximações e singularidades presentes nas falas das participantes. Para melhor sistematização das informações, as respostas foram agrupadas em categorias temáticas relacionadas à importância da brincadeira, ao desenvolvimento infantil e às práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar.

Com o objetivo de preservar a identidade das participantes e garantir os princípios éticos da pesquisa, os nomes das docentes foram mantidos em sigilo. Assim, na transcrição das falas, foram utilizados códigos de identificação, representados pelas siglas A, B, C, e D, correspondendo respectivamente às participantes da pesquisa. Esses códigos foram empregados ao longo da análise e discussão dos dados, assegurando o anonimato das colaboradoras e mantendo a confiabilidade da investigação científica.

A análise das falas foi realizada à luz dos referenciais teóricos que fundamentam este estudo, permitindo relacionar as percepções das participantes com as discussões desenvolvidas por autores que abordam a importância da brincadeira na Educação Infantil, como Vygotsky (1998), Piaget (1975), Kishimoto (1994), Barros (2018), Becker (2019) e Tiriba (2023).

Quadro 2 - Resultados da pesquisa

Percepção docente sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento e aprendizagem da criança pequena	
A	É através da brincadeira que a criança aprende, só que devemos utilizar a brincadeira com objetivo, e não brincar por brincar.
B	A brincadeira desenvolve vários aspectos das crianças, o cognitivo, o lúdico, o motor e o social.
C	É através do brincar que a criança forma conceitos, seleciona ideias, percepções e se socializa cada vez mais. Além disso, o brincar ajuda a desenvolver diversas

	capacidades, como atenção, imaginação, memoria, habilidades sociais, habilidades motoras, expressão e criatividade.
D	É importante para seu desenvolvimento e aprendizado no seu cotidiano. Ao brincar a criança amplia e diversifica seu acesso à cultura e conhecimentos.

Fonte: Elaboração própria

A análise das respostas referentes à questão 1 evidencia que todas as participantes reconhecem a brincadeira como elemento fundamental no desenvolvimento e na aprendizagem da criança pequena. De modo geral, as professoras associam o brincar ao desenvolvimento integral da criança, destacando aspectos cognitivos, sociais, motores, afetivos e criativos. As falas demonstram que o brincar é compreendido como uma experiência significativa para a construção de conhecimentos e para a interação da criança com o mundo ao seu redor.

As respostas das participantes dialogam com o pensamento de Lev Vygotsky, que compreende a brincadeira como essencial para o desenvolvimento infantil. Para Vygotsky (1998), é por meio do brincar que a criança desenvolve a imaginação, amplia sua capacidade simbólica e aprende a interagir socialmente. Esse entendimento pode ser percebido nas falas das docentes quando afirmam que a criança, ao brincar, “forma conceitos”, “seleciona ideias” e “se socializa cada vez mais”. Assim, os relatos reforçam a ideia de que o brincar contribui para a aprendizagem e para a construção das relações sociais.

As respostas também se aproximam das contribuições de Jean Piaget, que entende a brincadeira como parte fundamental do desenvolvimento cognitivo da criança. Segundo Piaget (1975), o brincar possibilita que a criança explore o ambiente, desenvolva a criatividade e organize seu pensamento. Essa perspectiva aparece nas respostas que destacam o desenvolvimento da memória, da imaginação, da criatividade e das habilidades motoras por meio das experiências lúdicas. Dessa forma, percebe-se que as docentes reconhecem o brincar como importante para o desenvolvimento das capacidades infantis.

Além disso, as contribuições de Barros (2018) ajudam a compreender que a brincadeira deve ser valorizada como direito da criança e não apenas como recurso metodológico. Nesse sentido, algumas respostas revelam uma visão pedagógica mais direcionada ao cumprimento de objetivos escolares, quando afirmam que a brincadeira deve ser utilizada “com objetivo”. Embora a intencionalidade pedagógica seja importante, Barros (2018) alerta para o risco de reduzir o brincar apenas a instrumento de ensino, desconsiderando sua dimensão espontânea, criativa e cultural.

Nessa mesma perspectiva crítica, Tiriba (2023) destaca que o brincar precisa ser compreendido como experiência de liberdade, expressão e produção de cultura infantil. A autora crítica práticas escolares excessivamente controladas, nas quais a brincadeira acontece apenas de forma dirigida pelo adulto. A partir das respostas analisadas, percebe-se que as professoras reconhecem a importância do brincar, porém algumas falas ainda evidenciam uma concepção mais voltada ao brincar orientado, mostrando a necessidade de ampliar as reflexões sobre o brincar livre e espontâneo no contexto da Educação Infantil.

As contribuições de Becker (2019) também reforçam essa discussão ao afirmar que a criança aprende de maneira ativa, construindo conhecimentos a partir das experiências vividas e das interações estabelecidas no cotidiano. Nesse contexto, a brincadeira torna-se espaço de descoberta, experimentação e participação ativa da criança no processo de aprendizagem. As respostas das participantes confirmam essa compreensão ao destacarem que o brincar favorece o desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e motor das crianças pequenas.

Assim, a análise da questão 1 demonstra que as professoras participantes reconhecem a brincadeira como prática indispensável na Educação Infantil, compreendendo-a como instrumento de aprendizagem, socialização e desenvolvimento integral. Ao mesmo tempo, os dados revelam a importância de fortalecer discussões teóricas e formativas sobre o brincar, para que ele seja valorizado não apenas como estratégia pedagógica, mas também como direito e linguagem própria da infância.

Quadro 3 - Resultados da pesquisa

Experiências que promovem as interações e as brincadeiras no cotidiano do fazer docente	
A	Nas minhas atividades envolvendo a brincadeira, apresento a brincadeira com suas regras, e o que quero que eles façam.
B	Através das atividades lúdicas, jogos, estimulam as crianças serem mais alegre, criativa, afetiva e prazerosa.
C	Incentivar a participação em atividade em grupo, como aulas de músicas, esporte, atividade artísticas e recreativas, atividades lúdicas, como imitação, memoria, e imaginação, ditado doces.
D	Através da ludicidade, promove a interação da criança com seu cotidiano, proporcionando aprendizagens e potenciais para seu desenvolvimento sociais, físicas, afetivas, cognitivas e emocionais.

Fonte: Elaboração própria

A partir das respostas apresentadas, observa-se que as professoras utilizam o brincar como recurso presente nas experiências educativas desenvolvidas em sala de aula. As falas de A e B evidenciam uma compreensão ampliada da ludicidade, relacionando-a às múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, as respostas dialogam com Lev Vygotsky, ao afirmar que as interações sociais e as experiências vividas no brincar contribuem para o desenvolvimento da criança. Segundo Vygotsky (1998), é na interação com o outro que a criança constrói conhecimentos e amplia suas possibilidades de aprendizagem, especialmente por meio das atividades simbólicas e coletivas presentes nas brincadeiras.

As experiências mencionadas pelas docentes também se aproximam das contribuições de Kishimoto, que defende o brincar como prática fundamental no cotidiano da Educação Infantil. Para Kishimoto (1994), a brincadeira constitui importante espaço de aprendizagem, permitindo que a criança desenvolva habilidades cognitivas, sociais e afetivas de maneira significativa e prazerosa. Essa perspectiva aparece nas respostas quando as participantes destacam atividades como rodas de música, jogos, imaginação e brincadeiras coletivas como meios de estimular a participação e a criatividade infantil.

Além disso, as falas das participantes reforçam a compreensão de Jean Piaget acerca do papel ativo da criança no processo de aprendizagem. Piaget (1975) afirma que a criança constrói conhecimento a partir das experiências e da interação com o meio. Assim, ao proporcionarem atividades lúdicas e interativas, as docentes favorecem a experimentação, a curiosidade e a construção de novos conhecimentos pelas crianças.

Entretanto, a fala da participante A apresenta uma perspectiva mais direcionada e controlada da brincadeira, ao enfatizar as regras e aquilo que deseja que as crianças realizem durante a atividade. Embora a intencionalidade pedagógica seja relevante na Educação Infantil, essa compreensão pode limitar as possibilidades do brincar espontâneo e criativo. Nesse aspecto, Tiriba (2023) critica práticas pedagógicas excessivamente conduzidas pelo adulto, destacando que a criança precisa vivenciar experiências de liberdade, imaginação e criação durante o brincar. Para a autora, o brincar livre também constitui importante forma de expressão infantil e produção de cultura pelas crianças.

Da mesma forma, Barros (2018) ressalta que a brincadeira não deve ser reduzida apenas a instrumento pedagógico voltado ao alcance de objetivos escolares, pois ela possui valor em si mesma enquanto direito da infância. Assim, embora as participantes reconheçam a importância das atividades lúdicas, percebe-se, em algumas falas, uma valorização maior do brincar orientado, revelando a necessidade de ampliar reflexões sobre a importância das brincadeiras espontâneas no cotidiano escolar.

Dessa forma, a análise da questão 2, exposta no Quadro 3, evidencia que as participantes compreendem as interações e as brincadeiras como elementos fundamentais no cotidiano pedagógico da Educação Infantil. As práticas relatadas demonstram que o brincar está presente nas experiências educativas desenvolvidas pelas docentes, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças. Contudo, os dados também revelam a necessidade de fortalecer discussões acerca do equilíbrio entre o brincar dirigido e o brincar livre, valorizando a criança como sujeito ativo, criativo e protagonista de suas experiências e aprendizagens.

Quadro 4 - Resultados da pesquisa

Liberdade e tempo para brincar em espaços abertos e naturais favorecem a curiosidade, a autonomia, a criatividade, a imaginação e o interesse da criança	
A	É através da brincadeira que a criança aprende a socializar e a desenvolver sua criativa.
B	Sim.
C	Sim, o contato com a natureza, além de ser um direito das crianças, ajuda também a fomentar a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, e tomar decisões e resolver problemas.
D	Sim, através de aula de campo na frente da escola.

Fonte: Elaboração própria

A análise das respostas evidencia que as professoras reconhecem a importância da liberdade e do tempo para brincar em espaços abertos e naturais. Mesmo quando as respostas aparecem de forma breve, como no caso da participante B, observa-se uma concordância com a ideia de que o brincar em ambientes externos favorece experiências significativas para a criança pequena.

A participante A associa a brincadeira à socialização e ao desenvolvimento da criatividade, aspectos fundamentais na Educação Infantil. Essa compreensão dialoga com Kishimoto (1994), ao defender que o brincar possibilita à criança experimentar papéis, interagir com outras crianças, construir regras e ampliar suas formas de expressão. Assim, a brincadeira não se limita ao entretenimento, mas constitui uma experiência social e cultural importante para o desenvolvimento infantil.

A fala da participante C amplia essa compreensão ao destacar que o contato com a natureza contribui para a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, a tomada de decisões e a resolução de problemas. Essa resposta se aproxima das reflexões de

Barros (2018), quando afirma que a convivência com ambientes naturais favorece o desenvolvimento integral da criança, pois amplia as possibilidades de movimento, exploração, curiosidade e percepção sensorial. Também se relaciona às ideias de Tiriba (2023), para quem a natureza deve ser compreendida como espaço educativo vivo, capaz de promover experiências corporais, afetivas, cognitivas e sociais.

A participante D, ao mencionar a aula de campo na frente da escola, aponta uma prática possível mesmo quando a instituição não dispõe de grandes áreas verdes. Esse dado é relevante porque mostra que o contato com o ambiente externo pode ocorrer por meio de ações simples, como observações, caminhadas, exploração do entorno e atividades fora da sala. A BNCC também reforça essa perspectiva ao considerar que, na Educação Infantil, as interações e as brincadeiras são eixos estruturantes das práticas pedagógicas (Brasil, 2018).

Desse modo, as respostas revelam que os espaços abertos e naturais favorecem aprendizagens mais vivas, participativas e próximas da realidade das crianças. Ao brincar fora da sala, a criança observa, toca, corre, pergunta, imagina, compara e cria hipóteses sobre o mundo. Portanto, o contato com ambientes externos não deve ser visto como atividade eventual, mas como parte importante da rotina pedagógica da Educação Infantil.

Quadro 5 - Resultados da pesquisa

Oferta de espaços organizados, brinquedos e equipamentos que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos das crianças	
A	A organização do espaço, um ambiente limpo e organizado, a proposta pedagógica, jogos e brinquedos e as práticas pedagógicas.
B	Sim. A escola disponibiliza brinquedos como escorrego, gangorra, casinha de brinquedo, bolas coloridas, bambolês.
C	Materiais concretos, compositores, cantinhos para pesquisas e observações no pátio ao redor da escola, cozinha, biblioteca etc.
D	Sim. A organização dos espaços contribui para que as crianças tenham liberdade de movimento, expressão e participação nas experiências propostas.

Fonte: Elaboração própria

As respostas apresentadas no Quadro 5 demonstram que as professoras reconhecem a importância da organização dos espaços, dos brinquedos e dos materiais para favorecer experiências mais amplas e significativas na Educação Infantil. Os dados apontam que o ambiente escolar não é neutro, pois sua organização interfere diretamente nas possibilidades de movimento, interação, autonomia e expressão das crianças.

A participante A destaca elementos como ambiente limpo, organizado, proposta pedagógica, jogos, brinquedos e práticas pedagógicas. Essa fala indica que a organização do espaço precisa estar articulada à intencionalidade educativa. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirmam que as práticas pedagógicas devem garantir experiências que promovam o conhecimento de si, do outro e do mundo, por meio de diferentes linguagens, movimentos e interações (Brasil, 2010).

A participante B cita brinquedos como escorrego, gangorra, casinha, bolas coloridas e bambolês. Esses materiais possibilitam movimentação ampla, brincadeiras simbólicas, interação entre pares e exploração corporal. Para Piaget (1975), a criança constrói conhecimentos a partir da ação sobre o meio, manipulando objetos, experimentando situações e reorganizando suas experiências. Assim, os brinquedos e equipamentos não são apenas acessórios, mas recursos que ampliam as possibilidades de aprendizagem.

Já a participante C menciona materiais concretos, cantinhos para pesquisa e observação, pátio, cozinha e biblioteca. Essa resposta mostra uma compreensão mais diversificada dos ambientes de aprendizagem, pois inclui espaços formais e não formais da instituição. Kishimoto (1994) contribui para essa discussão ao afirmar que o brincar exige condições materiais, tempo e espaço adequados para que a criança possa criar, imaginar, interagir e agir com autonomia.

A resposta da participante D reforça que a organização dos espaços contribui para a liberdade de movimento, expressão e participação. Essa percepção dialoga com a BNCC, ao reconhecer que a criança aprende por meio das interações e das brincadeiras, participando ativamente das experiências propostas (Brasil, 2018). Dessa forma, ambientes organizados, acessíveis e ricos em possibilidades favorecem o protagonismo infantil e respeitam os diferentes ritmos das crianças.

Portanto, os dados indicam que a oferta de espaços, brinquedos e materiais diversificados fortalece o desenvolvimento integral da criança pequena. Mais do que disponibilizar objetos, é necessário pensar na qualidade das experiências que esses espaços possibilitam, garantindo às crianças liberdade, segurança, movimento, imaginação e participação ativa no cotidiano da Educação Infantil.

Quadro 6 - Resultados da pesquisa

Experiências com as crianças nas áreas verdes e nos espaços externos da instituição	
A	Sim, através de aula de campo na frente da escola. As experiências nos espaços externos contribuem porque as crianças interagem mais e se tornam aulas mais prazerosas.

B	Sim. Passeios pela natureza, brincadeiras, piqueniques, criação de objetos com materiais recicláveis, contação de histórias, horta e projetos de coleta seletiva. Essas experiências permitem que as crianças explorem, interajam e aprendam de forma ativa, desenvolvendo habilidades cognitivas, motoras e afetivas.
C	Sim, através de aula de campo, explorando a natureza e realizando pesquisa orientada.
D	Sim. As experiências nos espaços externos permitem que as crianças observem, explorem, interajam e aprendam de forma mais concreta e significativa.

Fonte: Elaboração própria

As respostas do Quadro 6 mostram que as professoras desenvolvem ou reconhecem experiências realizadas em áreas verdes e espaços externos da instituição. Entre as práticas citadas aparecem aulas de campo, passeios pela natureza, brincadeiras, piqueniques, criação de objetos com materiais recicláveis, contação de histórias, horta, pesquisa orientada e projetos de coleta seletiva.

A participante B apresenta uma resposta bastante significativa ao mencionar experiências variadas que envolvem natureza, brincadeira, sustentabilidade e oralidade. Essas práticas ampliam o repertório das crianças e possibilitam aprendizagens que envolvem corpo, linguagem, imaginação, cuidado ambiental e convivência. Barros (2018) defende que desemparedar a infância significa ampliar os tempos e espaços educativos, permitindo que as crianças vivenciem experiências mais livres, sensoriais e conectadas ao mundo natural.

A participante C, ao citar aula de campo, exploração da natureza e pesquisa orientada, evidencia uma aproximação entre brincadeira, investigação e aprendizagem. Essa relação é importante porque, na Educação Infantil, a criança aprende observando, experimentando e fazendo perguntas sobre aquilo que vivencia. Becker (2019) contribui para essa compreensão ao destacar que o contato com o ambiente favorece experiências ativas, nas quais a criança participa da construção do próprio conhecimento.

As participantes A e D também reconhecem que os espaços externos tornam as aulas mais prazerosas, concretas e significativas. Essa percepção está de acordo com Tiriba (2023), ao defender que o contato com a natureza favorece a sensibilidade, o movimento, a curiosidade e a alegria de aprender. Nessa perspectiva, o espaço externo não deve ser visto apenas como local de recreio, mas como ambiente pedagógico que amplia as experiências infantis.

Além disso, as experiências relatadas pelas docentes dialogam com a BNCC, especialmente quando o documento afirma que as práticas na Educação Infantil devem garantir os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2018). Ao

realizar atividades em espaços externos, a escola favorece esses direitos, permitindo que a criança investigue o mundo com o corpo inteiro.

Assim, os dados revelam que as áreas verdes e os espaços externos contribuem para aprendizagens mais integradas e significativas. As experiências citadas mostram que brincar, explorar, observar e interagir com a natureza são ações fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social da criança pequena.

Quadro 7- Resultados da pesquisa

Participação das crianças na escolha, planejamento e execução das experiências	
A	Em parte, sim. Muitas vezes é através de seus questionamentos.
B	Não.
C	Sim, através de roda de conversa, atividades em grupo e atividades livres.
D	Sim. As crianças participam por meio de rodas de conversa, escolhas coletivas, sugestões e envolvimento nas atividades propostas.

Fonte: Elaboração própria

O Quadro 7 trata da participação das crianças na escolha, no planejamento e na execução das experiências. As respostas mostram diferentes níveis de participação infantil no cotidiano pedagógico. Enquanto algumas docentes indicam que as crianças participam por meio de questionamentos, rodas de conversa, atividades em grupo e escolhas coletivas, uma das participantes afirma que essa participação não ocorre.

A resposta da participante A, ao afirmar que as crianças participam “em parte” e muitas vezes por meio de seus questionamentos, revela um aspecto importante da escuta infantil. As perguntas feitas pelas crianças expressam curiosidades, interesses e modos próprios de compreender o mundo. Nesse sentido, a escuta do professor é essencial para transformar essas manifestações em possibilidades de aprendizagem.

A participante C menciona rodas de conversa, atividades em grupo e atividades livres. Essa resposta aproxima-se das orientações das DCNEI, que reconhecem a criança como sujeito histórico e de direitos, capaz de brincar, imaginar, desejar, aprender, observar, experimentar, narrar e construir sentidos sobre a natureza e a sociedade (Brasil, 2010). Assim, quando a escola cria espaços de fala e participação, reconhece a criança como protagonista do processo educativo.

A resposta da participante B, ao afirmar que as crianças não participam da escolha, planejamento e execução das experiências, merece atenção. Esse dado revela que ainda há

práticas pedagógicas em que o adulto ocupa posição central nas decisões, limitando a participação infantil. Tiriba (2023) critica práticas excessivamente adultocêntricas, nas quais o tempo, o espaço e as experiências são definidos apenas pelos adultos, reduzindo as possibilidades de autoria das crianças.

A participante D, por sua vez, destaca rodas de conversa, escolhas coletivas, sugestões e envolvimento nas atividades propostas. Essa fala demonstra uma concepção mais participativa da prática pedagógica. A BNCC reforça essa perspectiva ao apresentar o direito de participar como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil, reconhecendo que a criança deve opinar, escolher, expressar desejos e participar das decisões que envolvem sua vida cotidiana na instituição (Brasil, 2018).

Portanto, os dados indicam que a participação infantil ainda ocorre de forma desigual entre as práticas docentes. Embora algumas professoras valorizem a escuta e as escolhas das crianças, há indícios de que essa participação precisa ser ampliada. Garantir o protagonismo infantil exige planejamento sensível, escuta atenta e abertura para que as crianças também contribuam com a construção das experiências vividas na Educação Infantil.

Quadro 8. Resultados da pesquisa

Organização dos ambientes de aprendizagem oferecidos às crianças	
A	As crianças ficam em círculos ou em fileiras, assim também em outros espaços, como pátio, sala de leitura, entre outros.
B	É importante considerar a faixa etária, o conforto, a proposta pedagógica, como chão didático, cantinho da leitura etc.
C	Roda de conversa, piquenique, aula coletiva e outros espaços que favorecem a interação das crianças.
D	A organização dos ambientes considera os espaços internos e externos, utilizando materiais concretos, cantinhos de aprendizagem, pátio e demais espaços da instituição.

Fonte: Elaboração própria

As respostas reunidas no Quadro 8 mostram diferentes formas de organização dos ambientes de aprendizagem oferecidos às crianças. As professoras mencionam círculos, fileiras, pátio, sala de leitura, cantinho da leitura, chão didático, roda de conversa, piquenique, aula coletiva, materiais concretos e cantinhos de aprendizagem.

A participante A indica que as crianças ficam em círculos, fileiras e também em outros espaços, como pátio e sala de leitura. Essa resposta mostra que há uma alternância entre formas mais tradicionais de organização e outras que favorecem maior interação. A disposição em

círculo, por exemplo, tende a favorecer a escuta, o diálogo e a participação, enquanto as fileiras podem limitar a troca entre as crianças, dependendo da intenção pedagógica.

A participante B chama atenção para a necessidade de considerar a faixa etária, o conforto e a proposta pedagógica. Esse ponto é bastante relevante, pois os ambientes da Educação Infantil precisam respeitar as especificidades das crianças pequenas. Segundo as DCNEI, a organização dos espaços, tempos e materiais deve assegurar condições para o desenvolvimento integral das crianças, considerando suas necessidades de movimento, interação, descanso, cuidado e brincadeira (Brasil, 2010).

A participante C cita roda de conversa, piquenique, aula coletiva e outros espaços que favorecem a interação. Essa fala valoriza experiências coletivas e diversificadas, aproximando-se da compreensão de Vygotsky (1998), para quem o desenvolvimento infantil ocorre nas relações sociais e nas interações mediadas pela cultura. Dessa forma, ambientes que favorecem o encontro entre crianças e adultos ampliam as possibilidades de linguagem, imaginação e aprendizagem.

Já a participante D destaca o uso de espaços internos e externos, materiais concretos, cantinhos de aprendizagem e pátio. Essa resposta aponta para uma organização mais ampla do ambiente educativo, compreendendo que a aprendizagem não acontece apenas na sala de aula. Kishimoto (1994) lembra que o brincar exige ambientes preparados, materiais acessíveis e liberdade para que a criança possa criar situações, experimentar papéis e agir sobre os objetos.

Assim, os dados demonstram que a organização dos ambientes de aprendizagem precisa ir além da arrumação física da sala. Ela envolve escolhas pedagógicas, concepções de infância e formas de compreender a criança. Quando o espaço é organizado para favorecer a interação, o movimento, a escuta e a brincadeira, ele se transforma em parte ativa do processo educativo.

Quadro 9 - Resultados da pesquisa

Diferença entre aprender na sala de aula e aprender com a experiência nos espaços externos da instituição	
A	A atenção na sala, por ser um ambiente limitado, faz com que a criança tenha uma atenção maior do que em um ambiente externo.
B	Aprender na sala é mais cansativo e desperta menos interesse; aprender na área externa é mais prazeroso.
C	Na sala de aula, os alunos conhecem as teorias, enquanto nas atividades externas eles conseguem reter melhor os conteúdos trabalhados quando passam por experiências práticas.
D	A aprendizagem na sala de aula acontece de forma mais direcionada, enquanto nos espaços externos a criança vivencia experiências práticas, concretas e significativas.

Fonte: Elaboração própria

O Quadro 9 apresenta as percepções das professoras sobre a diferença entre aprender na sala de referência e aprender com experiências nos espaços externos da instituição. As respostas revelam que as docentes percebem diferenças importantes entre esses dois ambientes, especialmente no que se refere ao interesse, ao prazer, à atenção e à aprendizagem prática.

A participante A afirma que, na sala de referência, por ser um ambiente mais delimitado, a criança teria maior atenção do que no espaço externo. Convém destacar que a utilização da expressão "sala de aula" na Educação Infantil é inadequada, pois remete a uma concepção de ensino centrada na transmissão de conteúdos e na antecipação da escolarização, perspectiva que não corresponde aos princípios dessa etapa da Educação Básica.

Na Educação Infantil, o mais adequado é utilizar termos como "sala de referência" ou "sala de atividades", uma vez que esses espaços são organizados para promover interações, brincadeiras e experiências de aprendizagem, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Essa resposta apresenta uma visão interessante, pois demonstra a preocupação com a concentração infantil. No entanto, é necessário considerar que a atenção da criança pequena não se desenvolve apenas em ambientes controlados, mas também em situações de exploração, movimento e interação. Para Vygotsky (1998), as funções psicológicas superiores se desenvolvem nas relações sociais e nas experiências culturalmente mediadas.

A participante B afirma que aprender na sala é mais cansativo e desperta menos interesse, enquanto aprender na área externa é mais prazeroso. Essa fala evidencia que os espaços externos podem favorecer maior envolvimento das crianças nas experiências. Barros (2018) contribui para essa reflexão ao discutir que o confinamento excessivo das crianças em espaços fechados empobrece suas vivências corporais, sensoriais e imaginativas.

A participante C diferencia a sala de aula como lugar de acesso à teoria e os espaços externos como locais em que os conteúdos são melhor compreendidos por meio de experiências práticas. Essa resposta mostra uma percepção importante sobre a relação entre conhecimento e vivência. Piaget (1975) destaca que a criança aprende ao agir sobre o meio, manipulando objetos, experimentando situações e reorganizando suas estruturas cognitivas. Assim, a experiência concreta tem papel fundamental no processo de aprendizagem infantil.

A participante D também aponta que, nos espaços externos, a criança vivencia experiências práticas, concretas e significativas. Essa ideia se aproxima da BNCC, ao reconhecer que a Educação Infantil deve promover experiências nas quais as crianças possam explorar, brincar, expressar-se e participar ativamente das situações de aprendizagem (Brasil,

2018). Desse modo, o espaço externo amplia o contato da criança com diferentes materiais, sons, movimentos, texturas e possibilidades de interação.

Logo, as respostas indicam que sala de aula e espaços externos não devem ser compreendidos como ambientes opostos, mas complementares. A sala pode favorecer determinadas experiências de escuta, registro e organização, enquanto os espaços externos ampliam a exploração, o movimento e a aprendizagem pela experiência. O desafio pedagógico está em articular esses ambientes, garantindo uma rotina mais rica, diversa e adequada às necessidades da criança pequena.

Quadro 10 - Resultados da pesquisa

Formação docente: experiências vivenciais e reflexões teóricas como fundamento para o desenvolvimento da prática pedagógica com as crianças	
A	Sim. Esses encontros trazem uma gama de informações e metodologia que têm facilitado o nosso trabalho com as crianças.
B	Sim.
C	Sim. Através desses encontros formativos, os professores desenvolvem uma compreensão mais profunda do processo de aprendizagem das crianças, têm a oportunidade de refletir sobre sua prática, identificar pontos de melhoria e buscar soluções para os desafios enfrentados em sala de aula.
D	Sim. Os encontros formativos contribuem para ampliar os conhecimentos dos professores, relacionando teoria e prática e fortalecendo o trabalho pedagógico com as crianças pequenas.

Fonte: Elaboração própria

O Quadro 10 apresenta as percepções das professoras sobre a importância dos encontros formativos para o desenvolvimento da prática pedagógica com as crianças pequenas. As respostas indicam que as participantes reconhecem a formação continuada como um elemento importante para qualificar o trabalho docente na Educação Infantil.

A participante A afirma que os encontros trazem informações e metodologias que facilitam o trabalho com as crianças. Essa resposta mostra que a formação continuada pode contribuir diretamente para a prática pedagógica, oferecendo novos caminhos, estratégias e possibilidades de atuação. No contexto da Educação Infantil, essa formação é fundamental, pois o trabalho com crianças pequenas exige sensibilidade, escuta, planejamento e conhecimento sobre o desenvolvimento infantil.

A participante C apresenta uma resposta mais detalhada ao afirmar que os encontros formativos possibilitam aos professores compreender melhor o processo de aprendizagem das crianças, refletir sobre a própria prática, identificar pontos de melhoria e buscar soluções para

os desafios enfrentados em sala de aula. Essa fala aproxima-se da compreensão de Freire (1996), para quem ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. O professor não se forma apenas pela transmissão de conteúdos, mas pelo movimento constante de observar, refletir, avaliar e reconstruir sua ação pedagógica.

A participante D também destaca a relação entre teoria e prática. Esse aspecto é essencial, pois a formação docente não pode estar distante da realidade vivida nas instituições. As DCNEI orientam que as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem ser planejadas, acompanhadas e avaliadas considerando as experiências das crianças, suas interações e brincadeiras (Brasil, 2010). Assim, os encontros formativos ajudam o professor a compreender melhor o sentido pedagógico das experiências vividas no cotidiano.

Embora a participante B tenha respondido apenas “sim”, sua fala confirma a percepção positiva sobre a importância da formação. Mesmo breve, essa resposta compõe o conjunto dos dados e reforça que as professoras reconhecem os encontros formativos como momentos relevantes para o aprimoramento profissional.

Dessa forma, os resultados mostram que a formação docente é compreendida como espaço de aprendizagem, troca de experiências e reflexão sobre a prática. Quando articulada às vivências das crianças, às brincadeiras, às artes, aos espaços externos e aos fundamentos teóricos, a formação continuada contribui para uma prática pedagógica mais consciente, sensível e coerente com os direitos da criança pequena.

5 COSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar o papel da brincadeira no desenvolvimento e na aprendizagem da criança pequena, compreendida, neste estudo, como aquela situada na faixa etária de 4 anos a 5 anos e 11 meses, conforme a organização da Educação Infantil prevista nos documentos oficiais que orientam essa etapa da Educação Básica. A partir das discussões teóricas e dos dados produzidos por meio dos questionários aplicados às professoras participantes, foi possível compreender que o brincar ocupa lugar central na formação integral da criança, envolvendo dimensões cognitivas, sociais, afetivas, motoras, culturais e expressivas.

Ao longo do estudo, verificou-se que a brincadeira não pode ser reduzida a uma atividade recreativa ou a um recurso utilizado apenas para tornar as aulas mais agradáveis. Ela se apresenta como linguagem própria da infância, direito da criança e eixo estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil. As respostas das participantes confirmaram essa compreensão, uma vez que as docentes reconheceram o brincar como experiência fundamental para a socialização, a criatividade, a autonomia, a imaginação, a expressão corporal e a construção de conhecimentos.

No que se refere ao primeiro objetivo específico, que buscou identificar as contribuições da brincadeira para a aprendizagem da criança pequena, constatou-se que as professoras percebem o brincar como um caminho importante para a formação de conceitos, o desenvolvimento da linguagem, da memória, da atenção, da criatividade e das habilidades sociais. As experiências lúdicas, quando planejadas com sensibilidade e abertas à participação infantil, favorecem aprendizagens mais significativas, pois aproximam a criança do mundo por meio da ação, da interação e da experimentação.

Em relação ao segundo objetivo específico, que consistiu em reconhecer o papel vital da brincadeira no desenvolvimento da criança pequena, os resultados evidenciaram que brincar contribui para o desenvolvimento integral, pois envolve o corpo, a emoção, a imaginação, o pensamento e a convivência. As falas das professoras indicaram que, nas brincadeiras, as crianças aprendem a compartilhar, negociar, respeitar regras, resolver conflitos, tomar decisões e expressar sentimentos. Desse modo, a brincadeira se configura como experiência indispensável à constituição da criança como sujeito ativo, criativo e participante.

Também se destacou, neste trabalho, a importância dos espaços externos e do contato com a natureza no cotidiano da Educação Infantil. As participantes reconheceram que aulas de campo, passeios, brincadeiras ao ar livre, hortas, piqueniques, exploração de áreas verdes e

atividades com materiais naturais tornam as experiências mais prazerosas, concretas e significativas. Esse dado reforça a necessidade de superar práticas excessivamente centradas na sala de aula, ampliando os tempos, os espaços e as possibilidades de movimento, curiosidade e investigação das crianças.

Quanto ao terceiro objetivo específico, que buscou contribuir para o debate acerca da brincadeira como educação por excelência na escola infantil, a pesquisa mostrou que ainda há desafios importantes. Embora as professoras reconheçam o valor do brincar, algumas respostas revelam a permanência de práticas mais dirigidas pelo adulto, nas quais a criança nem sempre participa da escolha, do planejamento e da execução das experiências. Assim, torna-se necessário fortalecer uma prática pedagógica que valorize tanto a intencionalidade docente quanto o protagonismo infantil, garantindo às crianças o direito de brincar livremente, criar, perguntar, explorar e participar das decisões que envolvem seu cotidiano escolar.

Dessa forma, considera-se que a brincadeira é essencial para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança pequena, pois possibilita experiências de liberdade, criação, interação e construção de sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. O estudo reafirma a importância de uma Educação Infantil comprometida com os direitos das crianças, com a escuta sensível, com a organização de ambientes ricos em possibilidades e com a valorização do brincar como prática central do currículo. Como limitação da pesquisa, destaca-se o número reduzido de participantes, o que não permite generalizações amplas, mas oferece contribuições relevantes para compreender percepções docentes em um contexto específico. Sugere-se, para estudos futuros, a ampliação da investigação com mais professoras, instituições e observações diretas das práticas pedagógicas, a fim de aprofundar a compreensão sobre o brincar na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

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

BARROS, Maria Isabel Amando de (org.). **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Alana; Criança e Natureza, 2018.

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: CNS/MS, 2012.

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

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

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CHAWLA, Louise. Benefits of nature contact for children. **Journal of Planning Literature**, Thousand Oaks, v. 30, n. 4, p. 433-452, 2015. DOI: 10.1177/0885412215595441.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

FLEURY, Laís; SILVA, Luciana Rodrigues (org.). **Benefícios da natureza no desenvolvimento de crianças e adolescentes: manual de orientação**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Pediatria; Instituto Alana, 2019.

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

GINSBURG, Kenneth R. The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. **Pediatrics**, Evanston, v. 119, n. 1, p. 182-191, 2007. DOI: 10.1542/peds.2006-2697.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. Petrópolis: Vozes, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LILLARD, Angeline S.; LERNER, Matthew D.; HOPKINS, Emily J.; DORE, Rebecca A.; SMITH, Eric D.; PALMQUIST, Carolyn M. The impact of pretend play on children's development: a review of the evidence. **Psychological Bulletin**, Washington, DC, v. 139, n. 1, p. 1-34, 2013. DOI: 10.1037/a0029321.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza**. São Paulo: Aquariana, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos da Criança**. Nova York: ONU, 1959.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2000.

PELLIS, Sergio M.; PELLIS, Vivien C.; BELL, Heather C. The function of play in the development of the social brain. **American Journal of Play**, Rochester, v. 2, n. 3, p. 278-296, 2010.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

TARJA Branca. **A revolução que faltava.** Direção: Cacau Rhoden. Produção: Maria Farinha Filmes. Brasil: Maria Farinha Filmes, 2014. 1 filme (80 min).

TIRIBA, Léa. **Crianças, natureza e Educação Infantil**. 2005. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

TIRIBA, Léa. **Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

TIRIBA, Léa; PROFICE, Christiana. Crianças da natureza: vivências, saberes e pertencimento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-22, 2019. DOI: 10.1590/2175-623688379.

TIRIBA, Léa; PROFICE, Christiana Cabicieri. Desemparedar infâncias: contracolonialidades para reencontrar a vida. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, ano XXVI, n. 56, p. 89-112, maio/ago. 2023. DOI: 10.17771/PUCRio.OSQ.62303.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNICEF. **A world ready to learn: prioritizing quality early childhood education**. New York: UNICEF, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICES

IVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

QUESTIONÁRIO

1. No sua percepção, qual é o papel da brincadeira no desenvolvimento e aprendizagem da criança pequena?

_____

_____

_____

2. As experiências que promovem as interações e as brincadeiras como fundamentais para a constituição da aprendizagem e desenvolvimento das crianças são trabalhadas no cotidiano do seu fazer docente? De que forma?

_____

_____

_____

3. Você já observou que liberdade e tempo para brincar em espaços abertos e naturais contribuem com processos de aprendizagem que contemplam e favorecem a curiosidade, a autonomia, a criatividade, a imaginação e o interesse da criança?

_____

_____

_____

4. Na creche, existe a oferta de espaços organizados, brinquedos e equipamentos que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos das crianças? Quais?

_____

_____

_____

5. Você realiza ou participa de experiências com as crianças nas áreas verdes da creche ou no seu entorno? Quais?

_____

_____

_____

6. Você acha que as experiências nos espaços externos da instituição contribuem para o desenvolvimento das crianças? Por quê?

_____

_____

_____

7. Como você organiza os ambientes de aprendizagem oferecidos às crianças? Quais são eles?

_____

_____

_____

8. As crianças da sua turma participam na escolha das experiências, no planejamento e na execução das mesmas? De que forma?

_____

_____

_____

9. Qual a diferença entre aprender na sala de aula e aprender com a experiência nos espaços externos da instituição?

_____

_____

_____

10. Os encontros formativos que são realizados com os/as professores/as da educação infantil vêm demonstrando que as experiências vivenciais, ao envolverem a interação, a expressão pelas artes, a brincadeira nos espaços externos da instituição, aliadas às reflexões de fundamentos teóricos são importantes para subsidiar o desenvolvimento da prática pedagógica com as crianças pequenas?

_____

_____

_____