



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

LARISSA NASCIMENTO SANTOS

**O BRINCAR EM VOZES DOCENTES: EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DE UM CMEI DA CIDADE DO RECIFE**

RECIFE

2025

LARISSA NASCIMENTO SANTOS

**O BRINCAR EM VOZES DOCENTES: EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DE UM CMEI DA CIDADE DO RECIFE**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação, da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como requisito para obtenção do título de Licenciado/a em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Jaqueline Paes de Carvalho

RECIFE

2025

S237b Santos, Larissa Nascimento.

O brincar em vozes docentes : experiências na educação infantil de um CMEI da cidade do Recife / Larissa Nascimento Santos. - Recife, 2025.
69 f.

Orientador(a): Maria Jaqueline Paes de carvalho.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) –
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de
Educação, Recife, BR-PE, 2025.
Inclui referências e apêndice(s).

1. Educação infantil – Finalidades e objetivos 2. Educação Infantil – Brincar 3. Educação infantil – Brincadeiras I. Carvalho, Maria Jaqueline Paes de, orient. II. Título

CDD 370.7

FOLHA DE APROVAÇÃO

LARISSA NASCIMENTO SANTOS

**O BRINCAR EM VOZES DOCENTES: EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DE UM CMEI DA CIDADE DO RECIFE**

Data da Defesa: 10/07/2025

Horário: 9 horas

Local: Sala 10 B - UFRPE

Banca Examinadora:

Dr^a Maria Jaqueline Paes de Carvalho
Prof.^a Orientadora

Dr^a Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral
Examinador(a) Interno(a)

Dr^a Célia Santos
Examinador(a) Externo(a)

Resultado: () Aprovada

() Reprovada

Dedico este trabalho aos meus amados pais, por todo amor que me deram ao longo de toda minha vida. Sem eles, a realização desse sonho não seria possível. A todas as crianças que preencheram meus dias de amor e alegria e a todos aqueles apaixonados pela Educação Infantil.

AGRADECIMENTOS

Como canta o Vocal Livre, na música só o começo: “Eu vi em campo aberto se erguer construção e foi com muitas pedras, e foi com muitas mãos [...] E ao olhar pra trás, tudo que passou, venho agradecer quem comigo estava”.

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela concretização desse sonho de menina. Por ter me guiado, abençoado e protegido ao longo dessa trajetória. Obrigada, Senhor, pelas bênçãos e pelas oportunidades que me fizeram crescer.

Agradeço a meus pais, Aldeci e José, pelo amor incondicional. Obrigada por sempre fazerem o possível e impossível para me verem feliz. Vocês são a razão da minha vida.

Agradeço aquelas que estiveram ao meu lado desde o início, as minhas amigas: Malu, Sabryna, Mariana e Nathália. Obrigada por caminharem ao meu lado, pelas incontáveis e incontroláveis risadas e por terem sido suporte ao longo desses cinco anos. Vocês trouxeram leveza e alegria para minha vida. Juntas somos mais fortes.

Agradeço a minha querida e amada orientadora, Jaqueline Carvalho. Jaque, obrigada por tanto. A senhora é uma referência para mim.

Agradeço as coordenadoras, professoras e auxiliares dos meus estágios não obrigatórios pela parceria e confiança. Vocês foram inspiração, carregarei sempre comigo cada ensinamento.

Agradeço a melhor turma de Pedagogia que a Rural poderia ter, composta de mulheres resilientes: a minha. Meninas, muito grata por toda troca, foi um prazer ter compartilhado a graduação com vocês.

Agradeço a todos os professores de Pedagogia da UFRPE, por toda dedicação e contribuição para minha formação.

Agradeço a todas as crianças das turmas onde fui estagiária. Elas nem imaginam o tamanho do amor que sinto por elas e o quanto me fizeram feliz.

Por fim, agradeço a todos aqueles que torcem por mim.

É só o começo da jornada!

*“Quando as crianças brincam
E eu as oiço brincar,
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar”.*

(Fernando Pessoa)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal compreender como as concepções das professoras de crianças de 01 a 03 anos se articulam à garantia do direito ao brincar, entendido como eixo estruturante do currículo da Educação Infantil. E como objetivos específicos: identificar as concepções do brincar expressas pelas professoras e repertoriar as ações realizadas pelas professoras que favorecem e incentivam o brincar na rotina das crianças. Fundamenta-se em autores e marcos regulatórios que abordam a concepção de criança e brincadeira, como Kishimoto (2002, 2010, 2011, 2013), Wajskop (1995, 1996, 2002), a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2010). A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, através de entrevista semiestruturada com quatro professoras de um CMEI da cidade do Recife. Os resultados demonstram que existem inconsistências entre concepção e ação. Há o entendimento sobre o brincar e a sua valorização na rotina das crianças é reconhecido, entretanto, as concepções das professoras não condizem com as propostas oferecidas, reduzindo, assim, o brincar a uma visão utilitarista.

Palavras-chaves: Concepções, brincar, brincadeiras.

ABSTRACT

The main objective of this study is to understand how the conceptions of teachers of children aged 1 to 3 years are linked to the guarantee of the right to play, understood as a structuring axis of the Early Childhood Education curriculum. The specific objectives are to identify the conceptions of play expressed by the teachers and to list the actions carried out by the teachers that favor and encourage play in the children's routine. It is based on authors and regulatory frameworks that address the conception of children and play, such as Kishimoto (2002, 2010, 2011, 2013), Wajskop (1995, 1996, 2002), the National Common Curricular Base - BNCC (2017) and the National Guidelines for Early Childhood Education - DCNEI (2010). The research was developed using a qualitative approach, through semi-structured interviews with four teachers from a CMEI in the city of Recife. The results demonstrate that there are inconsistencies between conception and action. There is an understanding of play and its value in children's routines, however, the teachers' conceptions do not match the proposals offered, thus reducing play to a utilitarian perspective.

Keywords: Conceptions, playing, games.

LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

ADI - Auxiliar de Desenvolvimento Infantil

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1: AS CONCEPÇÕES DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	12
1.1 ESTADO DA ARTE: ESTUDOS SOBRE AS CONCEPÇÕES DO BRINCAR	12
1.2 A INFÂNCIA COMO UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA, SOCIAL E CULTURAL	15
1.3 AS CONCEPÇÕES DO BRINCAR E AS INTER-RELAÇÕES ENTRE JOGO, BRINQUEDO, BRINCADEIRA E LUDICIDADE	18
1.5 O BRINCAR E OS MARCOS REGULATÓRIOS	31
CAPÍTULO 2: TRILHA METODOLÓGICA	33
2.1 NATUREZA DA PESQUISA	33
2.2 UNIVERSO PESQUISADO	34
2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA	35
2.4 INSTRUMENTOS E MEIOS	36
2.5 METODOLOGIA DE ANÁLISE DE RESULTADO	36
CAPÍTULO 3: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	37
3.1 O OLHAR DAS PROFESSORAS SOBRE O BRINCAR AO LONGO DE SUAS TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS	37
3.2 CONCEPÇÕES DE BRINCADEIRA	41
3.3 O BRINCAR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	46
3.4 O BRINCAR NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	53
3.5 CUIDAR, EDUCAR E BRINCAR	58
3.6 DESAFIOS E LIMITES PARA A AÇÃO DO BRINCAR	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS	65
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	68
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	69

INTRODUÇÃO

Ao estudar as temáticas que compreendem a Educação Infantil, especialmente no terceiro período do meu curso de Pedagogia, cujo eixo temático foi esta etapa de ensino da educação básica, foi despertado o desejo de compreender mais sobre ela. Desde então, a Educação Infantil e tudo que a envolve foram motivos de encantamento e interesse. Os conteúdos abordados me fizeram refletir sobre a importância e potencialidade dessa fase, em que pude perceber que essa era a área a qual havia me apaixonado, o lugar onde me encontraria e me realizaria na profissão que escolhi.

Diante disso, tive a oportunidade de começar um estágio com crianças entre 2-3 anos, numa escola privada com abordagem socioconstrutivista na cidade do Recife, de fevereiro de 2023 a dezembro de 2024. E, assim, pude concretizar a vontade que surgiu ainda no começo da graduação e confirmar o lugar que pretendo continuar seguindo: a Educação Infantil. Sinto-me privilegiada em poder construir meu ser professora embasado nas teorias vistas em sala de aula, que estão alinhadas com o que a escola acredita e com o que eu também acredito, uma abordagem sócio construtivista, em que se valoriza o brincar como eixo principal de interação e sistematização da rotina e, conseqüentemente, de aprendizagem, além de considerar a criança como um sujeito histórico e de direitos (Brasil, 2009).

Vygotsky (1991), afirma que a brincadeira proporciona saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. Dessa maneira, ao brincar a criança desenvolve habilidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação e desenvolve-se nas questões de afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade. O brincar é um direito de aprendizagem e um dos eixos estruturantes da Educação Infantil presentes na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), portanto a escola ao garantir este direito, oportuniza que as crianças ampliem seus conhecimentos ao brincar. Sendo assim, torna-se essencial compreender como essa diretriz se concretiza nas práticas pedagógicas cotidianas.

Assim, este trabalho propõe-se a evidenciar a importância do brincar na escola, que por muitas vezes, devido a uma abordagem tradicionalista, com uma visão preparatória ou assistencialista de educação infantil, e, de criança como um

mini adulto, não é visto como um direito de aprendizagem e sim um mero passa tempo. Nesse sentido, compreendemos que as concepções das professoras sobre o brincar influenciam diretamente a forma como a brincadeira é inserida, valorizada ou, por vezes, negligenciada no planejamento e na rotina.

Nesse contexto, o presente estudo parte da seguinte questão norteadora: De que forma as concepções das professoras sobre o brincar interferem na efetivação da brincadeira como eixo do currículo e como direito de aprendizagem na Educação Infantil?

Sendo assim, ante estas questões, este trabalho tem como objetivo principal: compreender como as concepções das professoras de crianças de 01 a 03 anos se articulam à garantia do direito ao brincar, entendido como eixo estruturante do currículo da Educação Infantil. E como objetivos específicos: identificar as concepções do brincar expressas pelas professoras e repertoriar as ações realizadas pelas professoras que favorecem e incentivam o brincar na rotina das crianças.

Essa pesquisa está fundamentada em autores(as) que abordam a criança e a brincadeira ao longo da história, como Ariès (1981); Wajskop (1995), Kishimoto (2002), Sarmiento (2011), entre outros. Sobre as concepções do brincar tem-se como principal referência Kishimoto (2010, 2011, 2013). No tocante ao currículo e as práticas pedagógicas encontra-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2010), A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998) Além disso, este trabalho está embasado nos marcos regulatórios que trazem reflexões acerca do brincar, que inicia pela Constituição Federal de 1988, perpassa pela Convenção sobre os Direitos da Criança, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e o Marco Legal da Primeira Infância de 2016 e segue com os documentos sobre o brincar na educação infantil.

Vale ressaltar as contribuições de outras pesquisas referentes ao brincar na Educação Infantil, presentes no Estado da Arte, que foram de grande valia para este trabalho, pois colaboraram para fortalecer e situar nosso objeto de estudo, além de enriquecer e ampliar o conhecimento acerca deste tema.

Com uma abordagem qualitativa, utilizou a entrevista semiestruturada como principal instrumento de coleta de dados. As entrevistas foram realizadas

com quatro professoras de um CMEI da cidade do Recife, visando explorar os objetivos aqui já citados.

Este trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro capítulo refere-se ao aporte teórico que embasa esta pesquisa, o segundo capítulo trata do percurso metodológico e o terceiro e último capítulo trará as análises e discussões dos resultados.

CAPÍTULO 1: AS CONCEPÇÕES DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo destina-se às discussões acerca do brincar na Educação Infantil, está organizado em tópicos e seus respectivos títulos contextualizam o objeto de estudo que segue o seguinte percurso: Inicia-se com os estudos acerca do brincar, continua com a discussão como a criança e a brincadeira eram vistas ao longo da história, quais as concepções do brincar e como este está interrelacionado com o jogo, brinquedo e ludicidade, o brincar como eixo do currículo da educação infantil e as práticas pedagógicas e por fim, apresentar o brincar e os marcos regulatórios.

1.1 ESTADO DA ARTE: ESTUDOS SOBRE AS CONCEPÇÕES DO BRINCAR

Tendo em vista o levantamento de reflexões para a presente pesquisa, foi realizada uma busca em três diferentes plataformas de pesquisas científicas, sendo eles: o Repositório Institucional da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Scientific Electronic Library Online (Scielo) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Utilizando como descritores que constavam no título ou nas palavras chaves: concepções e brincadeiras. Todas as buscas procederam de trabalhos publicados no período de 6 anos, entre 2019 e 2024. Resultaram em diferentes estudos sobre as concepções do brincar na Educação Infantil.

Ao pesquisar no Repositório da UFRPE, foram encontradas 2 (duas) monografias porém apenas 1 (uma) tinha relação com o tema aqui apresentado, intitulada “POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E O DIREITO DE BRINCAR DAS CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo de caso numa escola pública do município de Camaragibe - PE”, de Lima (2021). Esta pesquisa trouxe contribuições significativas, pois, traz como fundamentação teórica o brincar da concepção à prática, embasando-se, principalmente, em

autores como: Brougère (2014), (Silva; Pérez-Ramos; Fonseca, 2006), Borba (2007), (Tomaz; Fernandes, 2014) e Kishimoto (2014). Sua fundamentação teórica apresenta visões sobre o brincar, evidenciando sua importância e contribuição para o desenvolvimento infantil.

Na plataforma do Scielo, foram encontrados 4 (quatro) trabalhos, porém nenhum colaborou de forma relevante para a construção dessa pesquisa, pois se tratavam de pesquisas distantes do tema aqui abordado.

A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação) obteve o maior número de trabalhos quando pesquisado as palavras chaves. Ao total, foram encontrados 30 (trinta) trabalhos, ao ler seus resumos, 17 (dezesete) foram selecionados e lidos na sua íntegra, destes, 04 destacaram-se por terem discussões ligadas de forma mais direcionada ao tema discutido nessa pesquisa. São eles: “Contextualizando o lúdico em sala de aula: a importância do brincar na educação infantil entre 03-05 anos”, de Nascimento, Silva e Marones (2021); “O brincar sob o olhar de professoras da pré-escola”, de Paná e Rodrigues (2020); “Brincar na creche: um olhar sobre teses e dissertações brasileiras”, de Sá, Rodrigues e Garcia (2022) e “Enunciações docentes sobre a brincadeira na educação infantil: concepções e interações”, de Soares e Côco (2019).

O primeiro trabalho destacado de Nascimento, Silva e Marones (2021) abordam a questão do brincar como fonte de desenvolvimento e construção de saberes na primeira infância e teve como objetivo investigar a importância do brincar como ferramenta fundamental na aprendizagem dos alunos da Educação Infantil, além de historicizar a educação infantil no Brasil, investigar o conceito de ludicidade e ainda analisar a contribuição de atividades lúdicas na Educação Infantil. Trazendo como suporte teórico as contribuições de autores como Antunes (2012), Kishimoto (2006, 2011), G. Brougère (2010), Linn, Susan (2010). Os resultados desta pesquisa indicaram que a ludicidade contribui de forma positiva na formação da criança, na construção de novos saberes e no crescer sadamente, pois quando esta prática é inserida na sala de aula pode promover transformações nos comportamentos, transportando momentos de afetividade ao longo do tempo, assim quem brinca aprende a construir a cultura da solidariedade, deixando o individualismo e permitindo a convivência sadia.

O segundo trabalho intitulado “O brincar sob o olhar de professoras da pré-escola”, de Paná e Rodrigues (2020), parte da finalidade do brincar como dinâmica necessária à existência humana, como parte inerente do processo de humanização. Partindo do princípio de que o brincar é uma atividade realizada pelas crianças desde muito pequenas, pela necessidade da interação com o meio. Apoiadas nesse pressuposto do brincar como atividade das crianças, constituindo-se as relações e interações sociais, trouxeram um questionamento de grande importância: as concepções do brincar sob o olhar das professoras. Como resultado pode-se afirmar que está presente no discurso das profissionais a importância e a valorização do brincar como prática cotidiana; porém, o olhar para alguns elementos descritivos de suas práticas indicaram indícios de desencontros entre aquilo que apontaram acreditar e o que de fato se apresenta nas ações pedagógicas.

O terceiro trabalho analisado “Brincar na creche: um olhar sobre teses e dissertações brasileiras”, de Sá, Rodrigues e Garcia (2022), mapeia e compreende as concepções do brincar na Educação Infantil, especificamente na creche, discutidas em teses e dissertações produzidas na área da Educação, evidenciando o brincar como um dos eixos das práticas pedagógicas em diferentes documentos que regulamentam e norteiam o trabalho educativo em instituições de Educação Infantil (EI), trazem alguns textos/documentos legais que reconhecem e preconizam a importância e a necessidade de o brincar fazer parte do cotidiano pedagógico da Educação Infantil, pois o brincar se constitui como um elemento essencial para impulsionar processos de desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Por fim, o último trabalho “Enunciações docentes sobre a brincadeira na educação infantil: concepções e interações”, de Soares e Côco (2019)”. analisa os sentidos produzidos a partir das compreensões sobre o brincar e identifica as interações enunciadas por docentes no que se refere às situações de brincadeira desenvolvidos em encontros de formação continuada realizados em uma instituição de Educação Infantil.

Ao analisar os trabalhos destacados, foi possível perceber a relevância do brincar na Educação Infantil nas pesquisas voltadas a este tema, bem como sua importância, documentos que regulam o brincar e as concepções das docentes.

Diante disso, foi possível perceber que todas as pesquisas defendem o brincar como potencializador das habilidades, contribuindo no desenvolvimento das crianças e facilitando no processo de aprendizagem.

Essa presente pesquisa em confluência com as demais, evidencia a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças, trazendo as concepções das professoras acerca do brincar, além disso, visa contribuir para a ampliação e continuidade dos estudos sobre o tema para fortalecer que o brincar é um ato transformador.

1.2 A INFÂNCIA COMO UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA, SOCIAL E CULTURAL

A concepção de infância, tal como é entendida na contemporaneidade, não é universal nem atemporal. Trata-se de uma construção social, histórica e cultural, que se transformou ao longo dos séculos, refletindo as mudanças nos modos de vida, nas instituições sociais e nas concepções sobre o desenvolvimento humano.

Por volta do século XII, o conceito de infância era inexistente. Como aponta Heywood (2004, p.10) "a criança era, no máximo, uma figura marginal em um mundo adulto". Ariès (1981, p.14) complementa afirmando que "as crianças eram vistas como adultos em miniaturas, diferentes apenas no tamanho e na força", mas submetidas às mesmas regras, ambientes e exigências, inclusive o trabalho. Não existia, portanto, o que Ariès chama de sentimento de infância.

A partir do Renascimento (século XIV até XVI), começa a se delinear uma nova percepção sobre a infância e o brincar. A brincadeira passa a ser compreendida como uma ação capaz de favorecer o desenvolvimento cognitivo e contribuir para a aprendizagem, sendo incorporado no contexto escolar. No Romantismo (final do século XVIII e início do século XIX) filósofos e educadores destacam a infância como fase distinta, espontânea e criativa, como aponta Kishimoto (2002).

Wajskop (1995) traça uma linha do tempo que mostra a emergência de novas concepções sobre a infância. Iniciando com o Protestantismo, traz Comenius (1593), Rousseau (1712) e Pestalozzi (1746) foram pioneiros ao propor uma educação voltada para os sentidos, a recreação e a valorização do brinquedo. Posteriormente, pedagogos como Froebel (1782-1852), Montessori (1870-1909), e Decroly (1871-1932), aprofundaram essa visão. Froebel idealizou

os jardins da infância e considerava o brincar essencial à aprendizagem. Montessori defendia a autonomia, a liberdade da criança, reconhecendo o brincar como uma forma de construção ativa do conhecimento. Já Decroly via como facilitador da promoção do desenvolvimento integral da criança, considerando os interesses e curiosidade infantil. Essas contribuições pedagógicas, marcaram uma mudança profunda na concepção de infância, valorizando o papel do brincar no processo de aprendizagem e no desenvolvimento da criança como ser ativo, criativo e socialmente engajado.

No Romantismo, a infância passa a ser reconhecida por suas especificidades. Kishimoto (2002) ressalta que o movimento romântico via a criança como dotada de uma natureza boa, espontânea e sensível, semelhante à alma do poeta. O jogo, nesse contexto, era considerado a expressão mais autêntica dessa essência infantil. Nas palavras da autora:

Recorrendo à metáfora do desenvolvimento infantil como recapitulação da história da humanidade, o Romantismo, com sua consciência poética do mundo, reconhece na criança uma natureza boa, semelhante à alma do poeta, considerando o jogo sua forma de expressão. Mais que um ser em desenvolvimento com características próprias, embora transitórias, a criança é vista como ser que imita e brinca, dotada de espontaneidade e liberdade (Kishimoto, 2002, p. 63).

Com o advento da Escola Nova, após a Primeira Guerra Mundial, consolidou-se a valorização da infância e da necessidade de uma escola centrada na criança e em suas especificidades. Após a Segunda Guerra Mundial, cresceu a preocupação com as condições sociais da infância (Savelli; Samways, 2012). O reconhecimento da criança como sujeito de direitos tornou-se um marco de políticas educacionais contemporâneas.

A industrialização, a entrada da mulher no mercado de trabalho e a reorganização das estruturas familiares, no contexto contemporâneo, impactaram diretamente a experiência da infância. A escola se torna espaço privilegiado de socialização e aprendizagem e a criança passa a ocupar papel central nos discursos sociais e educacionais (Dorigo, 2007).

Diversos pesquisadores como Sarmento (2001), Heywood (2004), Kuhlmann (2007), Kramer (1995) e Postman (1999) defendem que a infância é um constructo social. A definição de criança e de infância estão profundamente vinculadas aos contextos históricos, sociais, culturais e econômicos. Sarmento

(2001) destaca a diversidade das infâncias, condicionadas por variáveis como classe social, etnia, religião e nível de escolarização.

[...] a distinção da infância da adultez, que a modernidade ocidental produziu, não corresponde a uma só ideia da infância, nem origina uma única norma da infância. [...] a cultura molda a infância [...] e a evolução das concepções da infância não equivalem ao que ocorre noutras partes do mundo ou nas culturas não ocidentais (Sarmiento, 2001, pp. 28-29).

Ahmad (2009) reforça que, com a modernidade, a infância adquire centralidade no âmbito familiar. A criança passa a ser vista como um ser em desenvolvimento, com necessidades próprias de cuidado, tempo e espaço. Corroborando com este pensamento, Sarmiento (2004) sintetiza essa informação ao afirmar que:

A ideia de infância é uma ideia moderna [...], as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial. [...] daí que, paradoxalmente, apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio (Sarmiento, 2004, pp. 10 e 11).

Nos tempos atuais, a concepção de infância é tida como a criança sendo um sujeito social e histórico de direitos, um ser integral que apresenta especificidades em todas as suas dimensões, que se desenvolve nas interações e nas rotinas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos. É competente, produz cultura e nela a cultura é produzida através das brincadeiras, que são o que as caracterizam e permitem seu poder de imaginação, fantasia e criação. Como explicita as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil enquanto definição de criança:

Sujeito histórico e de direitos que, 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)

Muller (2007) destaca que a infância é, ao mesmo tempo, uma realidade biológica e uma construção social e histórica, transformando-se conforme os contextos culturais e políticos. Trata-se de uma condição que não deve ser pensada apenas em termos individuais, mas a partir de sua inserção em um grupo social específico.

Compreender a infância sob essa perspectiva é essencial para reconhecer a criança como protagonista do seu processo de aprendizagem. Nesse contexto, o brincar não pode ser visto apenas como atividade recreativa, mas como linguagem, experiência e construção de sentido. O brincar é uma das expressões mais significativas da infância, por meio do qual a criança comunica, experimenta, aprende e constrói sua visão de mundo. Por isso, ao discutir as concepções do brincar, é necessário reconhecê-lo como elemento essencial do desenvolvimento infantil e da constituição da identidade da criança como sujeito ativo, competente e culturalmente situado.

1.3 AS CONCEPÇÕES DO BRINCAR E AS INTER-RELAÇÕES ENTRE JOGO, BRINQUEDO, BRINCADEIRA E LUDICIDADE

Brincar é, fundamentalmente, uma forma de interpretar e sentir determinados comportamentos humanos. Mais do que um comportamento a ser observado, a brincadeira requer uma forma de pensamento para poder existir. No contexto da Educação Infantil, esse aspecto torna-se evidente ao se constatarem os diversos e, por vezes, contraditórios usos e significados atribuídos ao termo “brincar”. (Wajskop, 1996).

As concepções do brincar são fortemente influenciadas pelas concepções de infância abordadas anteriormente. O brincar sempre esteve presente nas práticas infantis mas sua valorização enquanto dimensão essencial do desenvolvimento infantil ganhou maior evidência à medida que a criança passou a ser compreendida como sujeito de direitos. Nessa perspectiva, o brincar passou a ser reconhecido como linguagem e como experiência estruturante do desenvolvimento da aprendizagem e da construção do conhecimento.

Este tópico discute as distinções e inter-relações entre jogo, brinquedo, brincadeira e ludicidade, destacando suas características, significados e contribuições para o desenvolvimento infantil.

A definição de jogo é complexa e multifacetada. Segundo pesquisadores como (Brougère 1981, 1993; Henriot 1983, 1989, apud Kishimoto, 2011) é possível compreender o jogo em três níveis distintos: como construção linguística e social, como um sistema de regras e como objeto.

O primeiro nível refere-se ao contexto social e cultural que o jogo está inserido. Cada sociedade, em cada época, confere ao jogo sentidos e funções

particulares. Kishimoto (2011) ressalta que a concepção do jogo não pode ser reduzida a uma simples nomeação. Ao contrário, ela é resultado de uma construção sociocultural, mediada pela linguagem e práticas sociais:

Assumir que cada contexto cria sua concepção de jogo não pode ser visto de modo simplista, como mera ação de nomear. [...] Toda denominação pressupõe um quadro sociocultural transmitido pela linguagem e aplicado ao real. (Kishimoto, 2011, p.19)

O segundo significado entende o jogo como sistemas de regras. Nesse sentido, o jogo se define por sua estrutura sequencial, pelas normas que organizam sua prática. Jogos como xadrez, damas ou baralho, só existem porque são regidos por regras específicas. O respeito a essas regras é o que garante o caráter lúdico e identificável do jogo (Kishimoto, 2011).

O terceiro significado compreende o jogo como objeto, isto é, pelos materiais que o tornam visível e praticável. O xadrez, por exemplo, se concretiza no tabuleiro e nas peças. Essa perspectiva aproxima-se da noção de brinquedo, pois ambos dependem de objetos que funcionam como suporte para brincadeira.

Kishimoto (2013) observa que o brinquedo pode ser fabricado pela indústria, por artesãos, adultos ou pelas próprias crianças. Mas a criança também brinca com objetos não convencionais como: panos, tampas, pedras, água, areia, livros e com seu próprio corpo. Tudo o que ela transforma em experiência lúdica pode se tornar brinquedo.

O brinquedo é um objeto [...] Mas a criança brinca também com materiais como tintas, areia, água, livros infantis, tampas de panelas, panos, com as pessoas e com seu próprio corpo [...] pois tudo que cai na mão da criança serve para brincar (Kishimoto, 2013, p.10).

Diferentemente do jogo, o brinquedo não possui, necessariamente, regras fixas. Ele é um objeto simbólico que permite à criança representar e reinterpretar o mundo. Por meio da manipulação de brinquedos, a criança exercita a imaginação, desenvolve linguagem, aprende papéis sociais e elabora emoções. Kishimoto (2011), ressalta que o brinquedo opera como representação simbólica da realidade. “O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas”. (Kishimoto, 2011, p. 20)

Brougère (2010) amplia essa discussão ao destacar dois sentidos atribuídos ao brinquedo: como suporte da brincadeira (objeto funcional) e como objeto socialmente reconhecido (produto cultural). No primeiro caso, qualquer

objeto pode se tornar brinquedo durante o brincar. No segundo, o brinquedo é entendido como item da indústria cultural, com formas, funcionalidade e mercado definidos.

Ante o exposto, compreende-se que o brinquedo é um objeto cultural, técnico e material, que estimula o imaginário infantil e serve como mediador da aprendizagem. Sua importância transcende o entretenimento e se articula com os processos simbólicos, expressivos e relacionais da criança, no qual a brincadeira proporciona. Sendo assim, brinquedo e brincadeira estão diretamente ligados à criança e não podem ser confundidos com o jogo (Kishimoto, 2011).

Nesse contexto, é fundamental compreender a brincadeira como espaço de manifestação do lúdico ou seja “a brincadeira é o lúdico em ação” (Kishimoto, 2011, p.24). Mas afinal, o que é o lúdico?

Brougère (2010) afirma que o lúdico é uma dimensão cultural, uma forma de agir e de se relacionar com o mundo que está impregnado de sentidos compartilhados. A cultura lúdica é construída nas relações sociais e manifesta-se nas formas como as crianças interpretam e recriam o mundo através do brincar. A ludicidade é, portanto, uma expressão cultural que se materializa nas brincadeiras infantis, sendo, ao mesmo tempo, forma de socialização e linguagem. Como explica Brougère (2010, p.41):

[...] A impregnação cultural, ou seja, o mecanismo pelo qual a criança dispõe de elementos dessa cultura, passa, entre outras coisas, pela confrontação com imagens, com representações e com formas diversas e variadas [...] Cada cultura dispõe de um “banco de imagens” consideradas como expressivas dentro de um espaço cultural. É com essas imagens que a criança poderá se expressar. (Brougère, 2010, p. 41)

Alves (2003) complementa afirmando que o lúdico é parte da essência humana, expresso pelo corpo e moldado por referências culturais. Nesse sentido, a ludicidade é simultaneamente individual e coletiva, pois se constitui na relação entre sujeito e cultura.

Contudo, é importante destacar que o lúdico, ainda é muitas vezes, interpretado de forma equivocada no ambiente escolar. Como alertam Domingues e Noronha (2018), ao ressaltar que o lúdico é frequentemente associado a momentos de desordem, “aula livre” ou distração, sendo desvalorizado em sua potência pedagógica.

[...] o lúdico, muitas vezes, é entendido apenas como bagunça, algazarra, aula livre [...] Tal compreensão é bastante reduzida, perde-se

o seu real significado e, ainda, gera na criança o entendimento de que existe uma aula que não é lúdica, que a construção do conhecimento é chata e obrigatória (Domingues; Noronha, 2018, pp. 134-135).

Além disso, Debortoli (2004) critica as classificações como brincadeira pedagógica, recreativa, livre ou dirigida. Segundo o autor, as chamadas brincadeiras pedagógicas estão associadas à tentativa de tornar mais agradável o ensino de conteúdos, partindo do pressuposto de que a aprendizagem é naturalmente monótona. As brincadeiras recreativas, por sua vez, são entendidas como mecanismo de alívio e recuperação de energia, desvinculadas de processos de significação. A brincadeira livre seria aquela realizada sem intervenção do adulto, mas, ao buscar valorizar a autonomia da criança, pode acabar reforçando o individualismo e ignorando os conflitos que emergem no brincar coletivo. Já as brincadeiras dirigidas, muito presentes nas escolas, assumem que existe uma forma correta de brincar, negando o saber das crianças e sua capacidade de transformar e reinventar as regras do brincar.

Conforme destaca Debortoli (2004), a brincadeira entra na escola com essa perspectiva utilitarista, que a reduz a um instrumento para atingir finalidades pedagógicas específicas, como a aprendizagem de conteúdos escolares ou habilidades cognitivas. A função utilitarista da brincadeira está presente quando o brincar é planejado apenas para ensinar algo, como letras, números ou comportamentos desejáveis, desconsiderando sua natureza simbólica, expressiva e relacional. Apesar disso, concordamos com Kishimoto (2013) que destaca que para uma educação de qualidade, é necessário que a criança tenha oportunidades tanto de brincar livremente quanto de participar de brincadeiras mediadas pelas professoras, que favoreçam a aprendizagem de novos conhecimentos.

Concordamos que o brincar contribui para a aprendizagem de conceitos escolares, mas que é fundamental que sua valorização não seja condicionada a resultados imediatos ou à eficiência didática. O desafio está em equilibrar a intencionalidade pedagógica com respeito à essência lúdica da brincadeira. Nesse sentido, corroboramos com Barros (2009)

O brincar, atividade essencial para o desenvolvimento infantil, não pode ser visto somente como fins didáticos para a alfabetização. Tem que ser percebido como uma atividade essencial e potencializadora do desenvolvimento, e que proporciona à criança durante seu processo a capacidade de ler o mundo adulto, opinando e criticando-o (Barros, 2009, p.38)

Superar a visão utilitarista e fragmentada é reconhecer que o brincar tem valor em si mesmo. Kishimoto (2011) propõe que dois critérios são essenciais para diferenciar brincadeira de trabalho ou ensino: a livre escolha e o controle interno. O jogo infantil, segundo a autora, só se configura como tal quando é escolhido espontaneamente pela criança e quando o curso da atividade é dirigida por ela própria. “Quando o professor utiliza um jogo educativo em sala de aula, de modo coercitivo, não oportuniza aos alunos liberdade e controle interno. Predomina, neste caso, o ensino, a direção do professor”. (Kishimoto, 2011, p.30)

Ainda segundo Kishimoto (2010), o brincar deve ser valorizado desde os primeiros anos da Educação Infantil como experiência legítima e estruturante da infância. “Todo o período da educação infantil é importante para a introdução das brincadeiras [...] a opção pelo brincar desde o início da educação infantil é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade” (Kishimoto, 2010, p.1).

Muitas vezes, inclusive, as brincadeiras propostas pelos adultos não são percebidas como brincadeira pelas crianças. Por isso, é necessário compreender o brincar em sua complexidade, considerando os tempos, desejos e sentidos construídos pelas crianças nas relações com seus pares e adultos. Valorizar o brincar é valorizar a infância em sua completude, como espaço legítimo de cultura, expressão e transformação.

Nos dias atuais, o brincar é amplamente reconhecido como uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil. Oliveira (2000) aponta que a brincadeira funciona como um instrumento que contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo não apenas sua autonomia, mas também a internalização de normas sociais e adoção de comportamentos presentes em seu cotidiano. Segundo a autora:

O brincar, por ser uma atividade livre que não inibe a fantasia, favorece o fortalecimento da autonomia da criança e contribui para a não formação e até quebra de estruturas defensivas. Ao brincar de que é a mãe da boneca, por exemplo, a menina não apenas imita e se identifica com a figura materna, mas realmente vive intensamente a situação de poder gerar filhos, e de ser uma mãe boa, forte e confiável. (Oliveira, 2000, p. 19)

Nessa mesma direção, Moyles (2002) afirma que o brincar é uma das formas pelas quais a criança pode explorar e ressignificar experiências vividas nas mais diversas situações do cotidiano. Brougère (2002, p.20), por sua vez,

ênfatiza que “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem”. Isso evidencia que, ao brincar, a criança não apenas se diverte, mas interage, experimenta e constrói conhecimento, ampliando suas formas de compreender e pensar o mundo ao seu redor.

Wajskop (2009) reforça essa perspectiva ao argumentar que a situação de brincar permite à criança colocar-se diante de desafios e questionamentos que extrapolam seu comportamento cotidiano. A autora observa que, ao brincar, as crianças elaboram hipóteses, buscam compreender os problemas presentes nas interações com os outros e com a realidade, desenvolvendo tanto a imaginação quanto a capacidade de criar regras e formas de convivência:

É, portanto, na situação de brincar que as crianças se podem colocar desafios e questões além de seu comportamento diário, levando a hipóteses na tentativa de compreender os problemas que lhes são propostos pelas pessoas e pela realidade com a qual interagem (Wajskop, 2009, p.33).

Ao reiterar situações do cotidiano durante as brincadeiras, as crianças não apenas as reproduzem, mas as modificam conforme suas necessidades, transformando a realidade simbólica em um campo de experimentação ativa. Para Wajskop (2009), os jogos e brincadeiras trazem contribuições importantes ao desenvolvimento social, afetivo e cognitivo da criança, proporcionando meios para compreender o mundo e os papéis humanos nele inseridos. A autora salienta ainda que a brincadeira é um espaço privilegiado para o confronto e convivência entre diferentes crianças, promovendo a resolução de conflitos simbólicos e o desenvolvimento da autonomia e da cooperação: “Na vivência desses conflitos, as crianças podem enriquecer a relação com seus coetâneos, na direção da autonomia e cooperação, compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva” (Wajskop, 2009, p. 33).

Desse modo, é possível compreender que o brincar instiga a imaginação, promove a interação e contribui para construção do conhecimento. Ainda segundo Wajskop (2009), a brincadeira, enquanto atividade dominante da infância, representa uma forma essencial de aprendizagem, considerando as condições concretas de vida e da criança e seu lugar na sociedade. Essa atividade propicia uma rica troca de experiências e influencia diretamente na formação de comportamentos e atitudes, como observa Kishimoto (2011), ao destacar o valor

das atividades lúdicas no desenvolvimento integral da criança.

Em consonância com essas ideias, os RCNEI (Brasil, 1998) reconhecem o brincar como uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. Segundo o documento:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. [...] Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (Brasil, 1998, p. 22).

Outro aspecto relevante refere-se à compreensão da brincadeira sob a ótica de Vygotsky. Para o autor, o desenvolvimento infantil ocorre em dois níveis distintos: o nível de desenvolvimento real, que corresponde ao que a criança já sabe e é capaz de fazer sozinha, e o nível de desenvolvimento proximal, que abrange aquilo que ela consegue realizar com a mediação de um adulto ou de um par mais experiente. Nessa perspectiva, Vygotsky (2007, p.122) “[...] A criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade”.

Assim, a brincadeira torna-se fundamental no processo de construção da identidade e autonomia da criança. Segundo o autor, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de hoje será a Zona de Desenvolvimento Real de amanhã. Em outras palavras, aquilo que a criança realiza com a mediação de alguém no presente, será capaz de realizar sozinha no futuro, evidenciando o papel do brincar, tanto livre quanto dirigido, no avanço de suas capacidades cognitivas e sociais. O autor afirma ainda que “A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais” (Vygotsky, 2007, p.124)

Isto significa que, no contexto da brincadeira, a criança pode representar ou inventar situações que não vivenciou diretamente, criando um mundo imaginário onde desejos e possibilidades são explorados de maneira simbólica. Conforme aponta Bomtempo (2011, p.67), “como a criança pequena não tem a capacidade de esperar, cria um mundo ilusório, onde os desejos irrealizáveis podem ser realizados. Esse mundo é o que Vygotsky chama de brincadeira”.

Em consonância com o exposto, Dornelles (2001, p.64) ressalta que

“através do brincar a criança experimenta, organiza-se, regula-se, constrói normas para si e para o outro. Ela cria e recria, a cada nova brincadeira, o mundo que a cerca”. Dessa forma, compreende-se que a brincadeira integra a vida social da criança e constitui-se como prática social e cultural que pode ser transmitida entre gerações, assumindo papel central na formação de sujeitos ativos, críticos e criativos.

Para Kishimoto (2010), o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário. É na brincadeira que as crianças vão, portanto, compartilhando significados apreendidos em suas experiências na escola e na família e outros significados vão sendo construídos nessa rede de socialização que contribui para o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem. De acordo com Pimentel (2007, p. 227) “na brincadeira são empreendidas ações coordenadas e organizadas, dirigidas a um fim e, por isso, antecipatórias, favorecendo um funcionamento intelectual que leva à consolidação do pensamento abstrato”. Ante o exposto, percebe-se que no brincar, a criança se desenvolve, pois contribui para imaginação, criatividade, senso de responsabilidade e de resolução de problemas

Dessa forma, ao compreender o brincar como uma linguagem e uma experiência estruturante da infância, fortemente marcada por contextos históricos, sociais e culturais, torna-se imprescindível analisar como essa concepção se reflete nos documentos oficiais que orientam a prática pedagógica. A valorização do brincar enquanto expressão legítima da infância e direito de aprendizagem, não se limita à dimensão teórica ou simbólica, ela se concretiza, também, nas políticas públicas educacionais que buscam assegurar às crianças experiências significativas. Assim, no próximo tópico, será discutido o lugar do brincar no currículo da Educação Infantil e a ação do professor nesse contexto, destacando seu reconhecimento como eixo estruturante do trabalho pedagógico conforme estabelecido nos marcos normativos nacionais.

1.4 O BRINCAR COMO EIXO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As concepções de currículo predominantes nas pré-escolas brasileiras até o início da década de 1980 estavam fortemente influenciadas por modelos importados de tradições pedagógicas, como as de Froebel, Montessori, Freinet e Decroly, muitas vezes aplicadas de forma acrítica, sem considerar os contextos e necessidades locais. Outras propostas se baseavam em teorias do desenvolvimento infantil derivadas de estudos psicológicos, que fragmentam o currículo em áreas como afetiva, cognitiva, motora e social, vinculando-se a etapas evolutivas e estratégias de ensino específicas. Além disso, havia a organização do currículo em torno de datas comemorativas (cívicas, religiosas ou festivas) geralmente desvinculadas de um projeto pedagógico significativo e crítico (Barbosa; Oliveira, 2016). Tais abordagens refletiam uma visão prescritiva, normatizadora e pouco sensível às especificidades da infância.

Em contraponto a essas abordagens, emergem novas concepções a partir do final da década de 1980, percorrendo a década de 1990, impulsionadas por um contexto político e histórico que passou a reconhecer a criança como sujeito de direitos e a Educação Infantil como parte fundamental da formação humana. No Brasil, essa consolidação se expressa em um conjunto de documentos normativos que fundamentam legalmente o atendimento à infância que reafirmam o direito das crianças a uma educação de qualidade, pautada nas experiências, nas interações e no brincar.

É nessa perspectiva que a definição de currículo apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, representa um avanço significativo. As Diretrizes concebem o currículo como “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (Brasil, 2010, p.12).

Assim, o currículo na Educação Infantil deixa de ser uma prescrição rígida de conteúdos ou uma reprodução de modelos externos e passa a ser compreendido como um processo vivo, construído coletivamente, ancorado nas vivências reais das crianças e nas práticas significativas que valorizam o brincar, a escuta, a criatividade e o protagonismo infantil.

Essa concepção é aprofundada pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) que estabelece como eixos estruturantes da Educação Infantil as interações e brincadeiras.

As interações vividas pelas crianças nas relações com seus pares e com os adultos são fundamentais para sua constituição como sujeitos. As interações que elas estabelecem durante as brincadeiras permitem que explorem o contexto em que vivem, mobilizando a imaginação, a memória, as histórias, os materiais disponíveis, os papéis sociais e diferentes linguagens. Nessas vivências, desenvolvem atitudes de respeito, negociação, convivência, aprendem a lidar com diferenças e constroem valores importantes para a vida em sociedade.

Desenvolver um currículo que tenha a criança como centro do seu planejamento significa, portanto, garantir o acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação das diferentes linguagens. Dessa forma, a proposta curricular contemporânea para Educação Infantil se fundamenta na escuta sensível às crianças, na valorização de sua cultura, de seus tempos e ritmos, e na construção de ambientes que favoreçam o brincar como linguagem fundamental do desenvolvimento humano, pois é através do brincar que a criança desenvolve sua criatividade, imaginação, autonomia, interage e se expressa, devendo estar presente em todas as experiências vividas pelas crianças nas instituições.

Além disso, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1998) enfatizam que a brincadeira contribui para a formação da identidade e da autonomia, sendo indispensável à construção do conhecimento e ao desenvolvimento de múltiplas linguagens infantis. O documento destaca ainda a importância da intencionalidade pedagógica do educador, que deve planejar ambientes e experiências que potencializam o brincar como forma de aprender e se expressar. Na perspectiva atual, o currículo é compreendido como um processo dinâmico, vivo, construído cotidianamente nas relações entre crianças, educadores, espaços, tempos e materiais. Ele não se reduz a um documento, pois expressa uma ação social em constante transformação. Uma proposta curricular deve manter-se aberta à escuta, ao imprevisto e às necessidades do grupo, sem ser excessivamente extensa ou rígida, para que favoreçam a participação ativa e coletiva. A forma como o currículo é entendido influencia diretamente a ação docente e, conseqüentemente, a experiência das crianças no ambiente escolar.

Toda proposta pedagógica na Educação Infantil, portanto, deve estar alicerçada nos princípios éticos, políticos e estéticos indicados pelas DCNEI (2010)

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (Brasil, 2010, p.16)

Compreender o currículo como ação coletiva e aberta, centrada na criança, nas interações e no brincar, significa construir práticas pedagógicas que valorizem a infância em sua integralidade e reconheçam a escola como espaço de experiências significativas, escuta e transformação.

Diante do exposto, reafirma-se que o brincar deve estar no centro das práticas pedagógicas da Educação Infantil, não como um recurso acessório, mas como experiência fundante de infância e componente essencial do currículo. A valorização do brincar exige uma concepção de criança como sujeito ativo e de direitos, competente e produtor de cultura, bem como um compromisso das instituições com tempos, espaços e materiais que favoreçam experiências significativas.

Para iniciar a reflexão sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil é fundamental reconhecer que os atos de cuidar, educar e brincar constituem os fundamentos estruturantes dessa etapa educativa. Longe de serem ações isoladas ou hierarquicamente organizadas, essas dimensões devem se articular de forma integrada no cotidiano das instituições que atendem crianças pequenas.

O cuidar vai além da atenção às necessidades físicas ou biológicas, envolvendo uma escuta atenta, um olhar acolhedor e uma relação afetiva e ética com a criança. Cuidar implica reconhecer e respeitar a singularidade de cada criança, garantindo seu bem-estar, segurança emocional e desenvolvimento integral. Como afirma o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998):

Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado. (Brasil, 1998, p.25)

Já o educar diz respeito à mediação das aprendizagens, à inserção da criança na cultura, na linguagem e nas formas simbólicas que constituem a vida social. Envolve a oferta de experiências significativas que favoreçam o

desenvolvimento cognitivo, emocional, social e moral da criança. O RCNEI (Brasil, 1998) destaca que:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal e de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

Nessa perspectiva, o brincar assume papel central na prática pedagógica da Educação Infantil. A brincadeira é uma linguagem própria da infância, na qual a criança expressa sentimentos, interpreta o mundo, experimenta papéis sociais, exercita a imaginação e constrói saberes. Brincar é, portanto, ato de conhecimento, criação e cultura. Conforme o RCNEI (Brasil, 1998)

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes encontram-se, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações. (Brasil, 1998, pp. 27-28).

Assim, cuidar, educar e brincar não são tarefas dissociadas, mas princípios que se complementam e sustentam a prática pedagógica na Educação Infantil. Essa articulação garante à criança uma vivência rica, segura e formativa, contribuindo para sua formação como sujeito de direitos, capaz de atuar no mundo com curiosidade, criatividade, sensibilidade e autonomia.

Levando em consideração o brincar como eixo central deste trabalho, passamos agora a refletir sobre a importância da atuação intencional do(a) professor(a) na inserção da brincadeira em sua prática pedagógica.

Ao tratar do brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil, torna-se necessário refletir sobre o papel ativo do(a) professor(a) nesse processo. Sua participação nos momentos de brincadeira é fundamental não apenas para a mediação das experiências potencialmente lúdicas, mas também como instrumento de observação, escuta e avaliação do desenvolvimento infantil.

A brincadeira revela aspectos significativos da vida das crianças. Enquanto brincam, as crianças expressam sentimentos, pensamentos, desejos e conflitos, permitindo ao professor compreender melhor a situação social em que estão inseridas. Dessa forma, a observação atenta durante os momentos potencialmente lúdicos possibilita a (ao) educador(a) captar elementos importantes de sua subjetividade, das relações que estabelecem com o meio e da forma como interpreta e recria o mundo ao seu redor. Segundo o RCNEI (Brasil, 1998), a brincadeira permite que o professor:

{...} Observe e constitua uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem (Brasil, 1998, p.28).

Ao brincar, a criança também vivencia situações imaginativas que ela mesma constrói, adicionando seus próprios critérios e pensamentos. Nesses contextos simbólicos, ela pode elaborar soluções para problemas que considera importantes, explorar regras, experimentar papéis sociais e internalizar compreensões sobre as pessoas e sobre o mundo em que vive (Brasil, 1998). Por isso, a presença do(a) professor(a) é essencial, sendo um parceiro sensível, mediador e incentivador das explorações infantis.

Maihack (2012) destaca que a presença do professor durante as brincadeiras não deve se limitar à vigilância ou ao controle das ações infantis. Ao contrário, o educador deve assumir uma postura ativa, sensível e mediadora, intervindo de maneira planejada e respeitosa para ampliar as possibilidades do brincar. A autora parte da perspectiva histórico-cultural para afirmar que, por meio da mediação intencional do adulto, as crianças podem expandir suas zonas de desenvolvimento proximal, favorecendo aprendizagens mais complexas. (Vygotsky, 2007). Assim, o brincar é compreendido como um espaço privilegiado de interação, criação de vínculos e construção de conhecimentos, sendo a ação docente essencial nesse processo.

Por sua vez, Schmitz (2012) enfatiza a importância da brincadeira livre como espaço de expressão autêntica da criança. Ela defende que a liberdade de brincar, escolhendo parceiros, objetos e situações, é condição indispensável para o desenvolvimento da autonomia, da imaginação e da criatividade. No entanto, a autora adverte que a liberdade no brincar não deve ser confundida com ausência

de intencionalidade pedagógica. A criança precisa de tempo e espaço para brincar, mas também de um ambiente organizado de forma intencional e de uma escuta atenta por parte do(a) educador(a). Sem isso, as brincadeiras podem se tornar repetitivas, esvaziadas de sentido ou até mesmo excludentes.

Percebe-se então que as autoras convergem na ideia de que o professor é peça chave na articulação entre liberdade e educação. Enquanto Schmitz (2012) reforça o valor do brincar livre como experiência de subjetivação e de construção da cultura infantil. Maihack (2012) aponta que a mediação do professor, sem ser invasiva, pode enriquecer as interações, valorizar as múltiplas linguagens infantis e legitimar os saberes trazidos pelas crianças.

Portanto, a participação do professor e a valorização da brincadeira livre não são práticas contraditórias. Pelo contrário, complementam-se em uma pedagogia que respeita a infância como fase de direitos, marcada por curiosidade, exploração e imaginação. Um brincar livre, com a escuta e a mediação do adulto, transforma-se em potente espaço educativo, promovendo o desenvolvimento integral da criança.

Para além das concepções pedagógicas, é indispensável reconhecer que o brincar também se inscreve no campo dos direitos legais. Assim, no próximo tópico, serão apresentados e discutidos os principais marcos regulatórios que fundamentam o brincar como direito da criança e elemento essencial da política educacional brasileira.

1.5 O BRINCAR E OS MARCOS REGULATÓRIOS

Brincar é coisa séria e é garantido como um direito às crianças. Posto isto, a importância do brincar é amplamente reconhecida em legislações e documentos nacionais e internacionais que ressaltam seu papel essencial no desenvolvimento infantil. No Brasil, destacam-se como principais instrumentos legais que normatizam esse direito, normativos: a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF, 1988), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1990), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e o Marco Legal da Primeira Infância (2016); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) e as Diretrizes operacionais de qualidade e equidade para a educação infantil (2023).

No âmbito internacional, a Declaração Universal dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU) de 1959, considera o brincar como um direito fundamental. O Princípio VII da Declaração prevê: “a criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito” (ONU, 1959).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, reforça esse direito ao afirmar que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, com absoluta prioridade, os direitos das crianças e adolescentes, incluindo o lazer e o brincar. De forma semelhante, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) declara, em seu artigo 16º, inciso IV, que o direito à liberdade inclui o brincar, a diversão e a prática de esportes como parte do desenvolvimento integral da criança.

A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1989, também assegura esse direito. Seu Artigo 31, reconhece: “o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao jogo e a atividades recreativas próprias da idade, assim como a participar livremente da vida cultural e das artes”. (BRASIL, Decreto nº 99.710, 1990)

O Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) institui diretrizes para a promoção do desenvolvimento integral das crianças de zero a seis anos, destacando o brincar como atividade essencial para o crescimento físico, emocional, cognitivo e social. O artigo 1º da referida lei, estabelece que as políticas públicas devem assegurar às crianças o acesso a ambientes e atividades que favoreçam sua expressão lúdica.

No campo da educação, especificamente da Educação Infantil, dois documentos se destacam: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). O RCNEI afirma que:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. [...] Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (Brasil, 1998)

De forma alinhada, a BNCC (2017) reconhece o brincar como um dos direitos de aprendizagem, junto com o conviver, participar, explorar, expressar e

conhecer-se. O documento destaca que a brincadeira é indispensável ao processo educativo e ao desenvolvimento infantil, promovendo uma aprendizagem prazerosa e significativa.

Dessa forma, é imprescindível considerar a relevância desses marcos regulatórios sobre o brincar, pois eles não apenas asseguram legalmente esse direito, como também fundamentam práticas pedagógicas comprometidas com a infância. Ainda assim, observa-se que, na prática, a valorização plena desses direitos nem sempre se concretiza, o que reforça a necessidade da reflexão crítica e de atuação efetiva por parte das instituições educativas.

Com base nessa perspectiva legal e pedagógica, é fundamental refletir sobre como os direitos assegurados pelos marcos regulatórios se materializam nas propostas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil. O brincar, como direito e eixo estruturante do currículo, deve estar presente nas práticas cotidianas, atravessando os tempos, espaços e as interações vivenciadas pelas crianças.

CAPÍTULO 2: TRILHA METODOLÓGICA

Este capítulo destina-se a descrever o percurso metodológico no qual se desenvolveu esta pesquisa. Está organizado da seguinte forma: natureza da pesquisa, universo pesquisado, participantes da pesquisa, meio e instrumentos e metodologia de análise de resultados.

2.1 NATUREZA DA PESQUISA

A presente pesquisa caracteriza-se por ser de natureza qualitativa, pois buscou identificar quais as concepções das professoras da Educação Infantil acerca do brincar. A pesquisa qualitativa destaca-se por se preocupar com questões que condizem com o mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos às quantidades, dessa forma, apresenta aspectos que representam sua natureza. Bogdan (1982 apud Triviños, 1987, pp. 128-130) aponta essas características:

1º) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; 2º) A pesquisa qualitativa é descritiva; 3º) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; 4º) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados

indutivamente; 5º) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa [...].

A primeira característica refere-se a importância do ambiente enquanto lugar de pesquisa social. O pesquisador também é fundamental nesse processo, ele precisa ter uma visão ampla e complexa do real social, através de sua percepção e obtenção do que é concreto.

A segunda característica aborda a essência de uma pesquisa qualitativa, a descrição. Isso significa dizer que o que se descreve advém de uma visão subjetiva, sendo assim, não aceita o que se é quantificado. Ou seja, sua interpretação parte de um fenômeno que está dentro de um ambiente. Dessa forma, a pesquisa qualitativa “é coerente, lógica e consistente”. Bogdan (1982 apud Triviños, 1987, p.128)

A terceira característica concerne à relevância do pesquisador qualitativo, em estar atento não apenas ao resultado, mas como esse produto foi desenvolvido, ou seja, seu processo. E isso exige uma reflexão.

A quarta característica trata-se de como esse pesquisador interpreta seus dados, de forma indutiva. Ou seja, parte do que é real, concreto.

Em consonância com o que foi citado anteriormente, Minayo (2010, p.57) considera a pesquisa qualitativa como um método

[...] que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. Embora já tenham sido usadas para estudos de aglomerados de grandes dimensões (IBGE, 1976; PARGA NINA et.al 1985), as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos.

Dessa maneira, através da abordagem qualitativa, é possível entender que há um espaço mais profundo das relações, dos processos e fenômenos, que como já citados anteriormente, não se resumem a números mas a “significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. (Minayo, 2001, p. 22)

2.2 UNIVERSO PESQUISADO

A pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Recife - PE, localizado no bairro de Dois Irmãos. A escolha pela instituição levou em consideração o fato de ser uma instituição que atende

apenas a Educação Infantil, além do interesse por parte da pesquisadora de conhecer de forma mais abrangente as práticas e as concepções das professoras acerca do brincar do referido universo.

A instituição atende crianças do bairro de Dois Irmãos, em que o CMEI está localizado, a faixa etária das crianças é de 1 a 5 anos que compreendem o Grupo 1 ao Grupo 5, respectivamente. O horário do grupo 1 ao grupo 3 é integral, pela manhã há o acompanhamento das professoras, estagiários e Auxiliares de Desenvolvimento Infantil - ADIs, pela tarde os grupos são acompanhados apenas pelas ADIs. Os grupos 4 e 5, funcionam pela manhã e tarde, contando com professoras e estagiárias em sala.

2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes dessa pesquisa são quatro professoras, dos grupos 1, 2 e 3. Sendo duas do grupo 3. No entanto, não foi possível obter todos os dados da professora Ana, uma das docentes do grupo 3.

Quadro 1 — Caracterização dos participantes da pesquisa

Participante da pesquisa ¹	Idade	Formação	Turma que leciona na Educação Infantil	Tempo de atuação sendo professora da Educação Infantil ²
Professora Sônia	53	Pedagogia	G1	8 anos
Professora Camila	26	Pedagogia	G2	1 ano
Professora Clara	41	Pedagogia	G3	6 anos
Professora Ana	-	Pedagogia	G3	

Fonte: Quadro construído pela pesquisadora, 2024.

¹ Nomes fictícios atribuídos às professoras participantes da pesquisa, para garantirmos seu anonimato.

² Considerando o ano da pesquisa.

2.4 INSTRUMENTOS E MEIOS

Partindo da concepção da pesquisa de natureza qualitativa e suas características, optou-se como instrumento para levantamento dos dados, a entrevista semiestruturada, com o objetivo de identificar quais as concepções do brincar das professoras da educação infantil, a entrevista semiestruturada destacou-se como principal meio de obtenção desses dados, pois conforme aponta Gil (1987) a entrevista é uma forma de diálogo em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

Segundo Triviños (1987), a entrevista semiestruturada caracteriza-se por partir de questionamentos que estão apoiados em teorias e hipóteses, que são interessantes à pesquisa, para que assim possa oferecer amplo campo de interrogativas, que são fruto de novas hipóteses que hão de surgir à medida que se recebem as respostas do informante.

Para a realização da entrevista, portanto, vale ressaltar a importância de algumas questões para que possa haver fluidez entre os entrevistados e entrevistador. Para isso, Thompson (1992) destaca alguns princípios tanto para preparação quanto na execução da entrevista, como se preparar através de leituras, ser simples e objetivo nas perguntas, explicar o propósito da pesquisa, escolher um local agradável para o entrevistado, perguntar se a entrevista pode ser gravada e observar a qualidade dessa gravação, evitar comentários para fluir as respostas do entrevistado e evitar interromper o que o entrevistado está respondendo, ficar atento ao que o entrevistado diz, registrar o material coletado e submetê-lo posteriormente ao entrevistado para que ele tome conhecimento daquilo que foi anotado e compreendido por você, deixando-o à vontade para reaver alguns pontos que podem ter sido mal interpretados.

O processo da entrevista semiestruturada foi conduzido com atenção e respeito a todos os princípios previamente mencionados. Pois seus resultados foram realmente valiosos para o pesquisador, uma vez que fizemos reflexões importantes sobre o tema em questão.

2.5 METODOLOGIA DE ANÁLISE DE RESULTADO

A análise dos dados terá, como inspiração, a análise de conteúdo, conforme delineado por Bardin (2016). Trata-se de um conjunto de técnicas, com o objetivo de obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos,

inferências que possam ser válidas e aplicáveis no contexto de investigação. Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo é dividida em três etapas fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

A pré análise é a fase de organização do material, que inclui a leitura flutuante dos dados, a formulação das hipóteses e objetivos da análise, bem como a definição dos critérios de organização.

Na exploração do material, realiza-se a codificação dos dados, com a identificação de unidades de registro e sua categorização.

Para o tratamento dos resultados, com base nas categorias estabelecidas, procede-se à interpretação dos dados, buscando compreender os sentidos atribuídos pelos participantes às suas falas e ações, relacionando-os com os objetivos da pesquisa e o referencial teórico adotado.

CAPÍTULO 3: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo destina-se a analisar e discutir os resultados obtidos a partir das entrevistas semiestruturadas. A análise está organizada em cinco seções, cada uma dedicada a explorar uma categoria identificada. As categorias, por sua vez, foram criadas a partir das perguntas da entrevista semiestruturada que buscaram retomar os objetivos específicos presentes nesta pesquisa, que são eles: repertoriar as ações realizadas pelas professoras que incentivam o brincar na rotina e identificar as concepções do brincar pelas professoras. As seções estão organizadas da seguinte maneira: 1. As transformações no olhar das professoras sobre o brincar ao longo de suas trajetórias profissionais; 2. Concepções de brincadeira; 3. O brincar na prática pedagógica; 4 O brincar no currículo da educação infantil; 5. Desafios e limites para a ação do brincar.

3.1 O OLHAR DAS PROFESSORAS SOBRE O BRINCAR AO LONGO DE SUAS TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS

A partir de suas vivências, as professoras puderam reconhecer que houve uma mudança significativa na forma como o brincar é compreendido e valorizado na Educação Infantil. Seja por meio da comparação com práticas anteriores mais tradicionais, seja pelas influências de formação inicial ou continuada, todas apontam para um avanço na concepção do brincar.

A professora Clara destaca que a forma de se brincar modificou ao longo do tempo, especialmente, em razão do crescente acesso das crianças às tecnologias. Segundo ela, essa exposição prolongada às telas tem impactado negativamente a aprendizagem. Diante desse cenário, enfatiza a importância de um resgate das brincadeiras tradicionais, que muitas crianças atualmente desconhecem. Nesse sentido, o papel do professor é fundamental para promover esse resgate cultural. Como afirma em sua fala, a seguir:

O brincar, ele se modificou no sentido que hoje as crianças têm acesso à tecnologias, as crianças têm em casa interação muito tempo com TV e celular. Isso aí afeta a aprendizagem deles, entende? Porque a gente vê várias pesquisas falando sobre essa questão desse momento que a gente tá vivendo de crianças somente na frente de tela, né? Então, a gente tem que voltar a esse resgate do passado, das brincadeiras, de pular corda, brincadeira de pipa. Eles não conhecem essas brincadeiras, entendeu? Essas crianças aí, tá? Não conhecem as brincadeiras. Então, tudo isso é o professor que vai além, dentro da escola, dentro da creche, seja lá onde for, vai trazer esse resgate cultural, né? De apresentar pra eles, embora possa até não brincar, mas eles têm que conhecer que existe uma brincadeira de pipa, que as crianças, mesmo assim, eles ainda veem, né, pipa na rua, então eles, ó, pipa! Aí o pai vai dizer, ah, eu brincava disso, tal, tal, tal, né? Pronto, então eu acho que tem que fazer esse resgate das brincadeiras e também brincadeiras novas. Hoje a gente tem muitas professoras na internet, hoje a gente tem uma grande rede de educadores, de professores, de formadores, assim como você também está se formando uma. A gente hoje tem um resgate muito grande. E a inovação. A inovação das brincadeiras. Está acontecendo também que as pessoas estão trazendo novas maneiras de brincar, novos tipos de como fazer uma amarelinha, né? Tem vários modos de brincar hoje, né? Brincadeiras novas, que a gente, ah, meu Deus, que legal, assim, pode ser uma brincadeira, olha, posso fazer uma brincadeira com isso, brincadeira com objetos, esconder objetos, aparecer objetos, vários tipos de brincadeiras novas (Professora Clara, 2024).

Nesse sentido, sua fala expressa uma preocupação com o brincar como prática cultural ameaçada pelo avanço das tecnologias, mas também entende como campo de reinvenção. Há uma valorização do papel do professor como agente de mediação entre o passado e o presente, promovendo tanto o resgate quanto a inovação das brincadeiras. Essa visão mostra que o brincar, apesar de se apresentar de forma espontânea, é compreendido como pedagógico, cultural e social, articulando tradição e contemporaneidade.

A professora Ana destaca a persistente lacuna entre o que está prescrito nos documentos legais e o que é efetivamente praticado nas instituições e revela que, embora haja diretrizes que reconhecem o brincar como eixo estruturante do trabalho com crianças, isso nem sempre se concretiza na rotina, apontando falta

de formação continuada e resistência pessoal dos docentes como causas desse descompasso. Além disso, sua fala expressa a percepção de que o brincar pode ser compreendido de formas distintas por diferentes professores, refletindo duas experiências, crenças e formações e que para obter um avanço na qualidade das práticas depende não só de conhecimento técnico mas também de disposições pessoais e éticas do professor, como humildade, autocrítica e abertura ao novo. Isso aponta para uma formação que vai além do conteúdo: trata-se de cultivar uma postura investigativa e dialógica (Freire, 1996), em que o professor aprende com sua prática e com os sujeitos com quem interage.

Vê bem, pelo que eu já passei e pronto, tive uma experiência em São Lourenço da Mata, onde eu trabalhava com as crianças, eu acompanhava uma criança especial, mas eu estava sendo introduzida em uma série de quatro anos. As crianças tinham quatro anos, era pré escola, quatro, cinco anos. Enfim, e aí eu consegui observar, porque às vezes o que está previsto na lei, dos estudos, do levantamento das pesquisas é modificado, mas a prática do professor não é modificada por vários motivos, ou é falta de informação da rede, ou o próprio professor tem a formação da rede, mas ele tem uma forma diferente de acreditar. Então, eu acho que há mudanças na forma da interpretação do que é esse brincar, do objetivo desse brincar, do que se quer com esse brincar, esse resultado e tudo mais. E, ao mesmo tempo, eu acredito que pra gente alcançar essas modificações, a gente precisa revisitar as práticas, e aí vai precisar que o professor tenha a humildade mesmo, enquanto ser humano, de reconhecer essas mudanças, e não que ele vá modificar o que ele acredita, mas que ele possa introduzir pequenos movimentos, pequenos instrumentos, ele possa também estar experimentando, porque a sala de aula também é um experimento científico, a gente não vê dessa forma. Mas pra gente que já estudou, você tá numa universidade, eu também estive na Federal, então lá a formação da gente é muito voltada para pesquisa, é muito voltada pra academia. Então se a gente conservar um pouquinho disso, a gente consegue olhar e ver, “poxa, aqui dentro desse contexto eu estou descobrindo diversas coisas” (Professora Ana, 2024).

A fala da professora Ana revelou uma concepção crítica, reflexiva e dinâmica sobre o brincar e o fazer docente na Educação Infantil. Ela aponta para a necessidade de revisitar práticas à luz da pesquisa e da escuta sensível, reconhecendo os limites e possibilidades reais da escola. Há um reconhecimento claro da complexidade do ato de educar e da importância de romper com práticas automatizadas, propondo uma atitude ética e científica. Essa perspectiva reforça a importância da formação continuada, da reflexão pedagógica e da articulação entre teoria e prática.

A professora Camila destaca o papel essencial da formação acadêmica na construção de sua visão sobre o brincar. Sua fala indica que os estudos

realizados na universidade foram determinantes para a valorização de uma abordagem mais livre e significativa do brincar. Além disso, identifica que a principal transformação sob o brincar foi no olhar do adulto sobre a criança e o brincar, enxergando-o como parte essencial do bem-estar infantil e não apenas como uma atividade auxiliar.

É meu primeiro ano como professora, minha carreira está começando agora. Minha experiência é de estágio e como ADI. Mas assim, uma mudança que eu sinto é a questão da visão sobre esse brincar, que realmente mudou graças aos estudos. Minha experiência na faculdade também foi muito rica sobre isso, então eu não tenho do que reclamar, já vim com uma carga muito positiva. As professoras que eu acompanhei durante os estágios, durante o meu período como ADI, também me trouxeram uma visão muito positiva desse brincar, sabe? Essa questão não tão direcionável, mas mais livre, mais aberta e também com essa questão em relação aos objetos, obviamente, né, apesar de que essa questão com os objetos surgiu mais esse ano, eu senti mais esse ano, mas uma mudança mesmo que eu posso dizer realmente sobre a visão, a visão do adulto sobre o bem-estar da criança e a gente vê que é muito além do que a interação da criança com o objeto, que tem relação de expressão, tem comunicação, tem muita coisa ali que você pode compreender, você pode sentir, você pode ver. Então a mudança pra mim foi em relação a essa visão (Professora Camila, 2024).

A fala de Camila, que está em início de carreira, revela uma trajetória formativa marcada por experiências positivas, tanto acadêmicas quanto profissionais, que construíram uma visão do brincar como experiência livre, expressiva e comunicativa. Sua percepção reflete o impacto de uma formação que valoriza a escuta sensível e o respeito à infância como tempo de experimentação e liberdade.

A professora Sônia evidencia uma percepção de transformação significativa nas práticas pedagógicas ao longo do tempo. Ela contrapõe a experiência do passado, pautada numa pedagogia mais tradicional à atual. Além disso, percebe que o brincar era visto como um momento à parte da rotina. Isso demonstra uma concepção fragmentada, em que o brincar não era reconhecido como linguagem da criança.

Olha, eu assim, vou falar da minha experiência, porque eu trabalhei com educação infantil há muitos anos atrás, comecei, retornei agora, mas assim, porque eu terminei o magistério, fui trabalhar, realmente mudou muito, porque eu não tinha esse brincar como aprendizagem, pode dizer assim, não era visto dessa forma, não era. A gente tinha muita educação, uma questão tradicional. Os meninos brincavam muito pouco. Só naquele intervalo ali, e era uma brincadeira assim, um escorrego, um “negocinho” e acabou. Não se tinha esse acervo de brinquedos estruturados. E os não estruturados nem pensavam. Então, houve um

avanço muito grande. Com certeza. Meu tempo pra cá, que eu terminei, em 90, era o magistério. Eu concluí. Vê só a mudança. Muito grande. Ainda bem que foi pra melhor. Ainda bem. Muito mais gostoso assim. Porque, na verdade, a gente se envolve tanto, né, que a gente também brinca com isso. A brincadeira não é só deles, então a gente tá sempre aprendendo com eles, né? Eles se envolvem, é muito gostoso (Professora Sônia, 2024).

Nesse sentido, a fala da professora Sônia revela a trajetória de uma professora que viveu transformações ao longo das décadas e reconhece os avanços na valorização do brincar. Ela contrasta a rigidez do passado com as abordagens mais atuais, que compreendem o brincar como eixo pedagógico, espaço de expressão e interação. Ao enfatizar o envolvimento afetivo do adulto e a alegria compartilhada nas brincadeiras, ela afirma o papel humanizador do brincar, sendo uma forma de ser e estar com as crianças.

3.2 CONCEPÇÕES DE BRINCADEIRA

A seguir iremos comentar os dados encontrados em relação às concepções das professoras, a partir de suas falas. Iniciamos pela professora Clara, licenciada em Pedagogia, com 06 anos de experiência na Educação Infantil. Ela atualmente é responsável pelo grupo 03A do CMEI campo de nossa pesquisa.

Percebemos que ela fundamenta-se na ideia de que o brincar é a essência da infância e deve ocupar um papel central no currículo e na prática pedagógica. Entendendo que o brincar é uma forma de conexão com suas próprias experiências, como fica evidente em seu relato:

Ah, brincar pra mim é essência, é essencial, né? E o professor tem que ter muito isso alinhado no currículo dele e na vivência dele, assim, porque a gente fica olhando pra nós, né? O professor, acho que ele olha pra dentro de si e diz assim, “ah meu Deus, como eu brinquei muito na minha infância, eu brinquei muito, eu quero trazer isso pra eles”. Trazer isso pra eles, apesar de que acaba que eles também ensinam brincadeiras pra gente, né? Porque a criança não é só, “ah, ela tá aprendendo”, ela traz a aprendizagem. Então, eu também vejo isso, eu aprendo novas brincadeiras com ele, novas maneiras de brincar. Então, a minha perspectiva é essa, de trazer sempre a brincadeira para o centro e ver isso, o foco na essência. Sempre trazer qualquer conteúdo a partir de uma brincadeira. A partir de um momento lúdico, trazer o máximo de ludicidade para esse momento com eles (Professora Clara, 2024).

A professora também destacou que a ludicidade deve estar presente em todos os momentos de aprendizagem, independentemente do conteúdo a ser trabalhado. No entanto, ao afirmar que é necessário “sempre trazer qualquer

conteúdo a partir de uma brincadeira”, atrela o brincar para ao ensinar conteúdo. Inferimos que, mesmo valorizando o brincar, acreditamos que a brincadeira é, por si só, um conteúdo da Educação Infantil. Nesse sentido, revela uma visão que, ainda o insere numa lógica utilitarista, restringindo sua funcionalidade ao papel de “ferramenta” pedagógica. Acreditamos que essa lógica utilitarista ainda está impregnada nos discursos dos professores, e, portanto, ainda necessitamos de formação e discussão específica para rompermos essa linguagem. Consideramos que se tratou, nesse caso, de uma fala retórica, pois a professora revelou também uma compreensão mais ampliada do brincar ao reconhecer suas múltiplas contribuições no desenvolvimento infantil. Sua fala evidencia os benefícios afetivos, emocionais, cognitivos e sociais da brincadeira.

A brincadeira traz experiências positivas. A criança vai ter memórias afetivas, vai criar memórias emocionais afetivas. Os momentos de brincar do nosso passado, são momentos que a gente não esquece. E são momentos importantes, porque vai nos tornar pessoas mais equilibradas, adultos mais equilibrados. A criança aprende no jogo, ela aprende a ter atenção, ela aprende regras, ela aprende a ter disciplina. Então, o brincar é importantíssimo. O brincar é fundamental. Ele não pode faltar de maneira nenhuma (Professora Clara, 2024).

Nessa perspectiva, a professora destaca o brincar como fonte de memórias afetivas, ressaltando seu valor emocional e subjetivo. Essa concepção está em consonância com autores como Kishimoto e Brougère (2010) que compreendem o brincar como uma prática social e cultural carregada de significados, contribuindo para a construção da identidade infantil. Além disso, ao afirmar que o brincar contribui para formar “pessoas mais equilibradas”, a professora revela uma visão de longo alcance, reconhecendo a brincadeira como experiência fundamental na formação de sujeitos emocionalmente saudáveis. Ademais, a professora aponta o brincar como um processo de construção de aprendizagens importantes, como a atenção, o respeito às regras e a disciplina. Dessa forma, reconhece a brincadeira como espaço privilegiado de aprendizagem, em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) que defende o brincar como eixo estruturante da prática pedagógica na Educação Infantil.

A professora Ana, responsável pelo grupo 3B, expressa uma visão pessoal e vivencial, descrevendo sua concepção como algo orgânico. Para ela, o brincar está relacionado à espontaneidade, à leveza e à oportunidade de se divertir, ao mesmo tempo em que se promove aprendizado e desenvolvimento:

[...] Quando perguntam assim, qual é a minha concepção, às vezes a gente cai muito nessa questão do que a gente aprendeu cientificamente. E aí a gente quer dar uma boa resposta científica. Mas a minha concepção de brincar, ela é mais orgânica, digamos assim. É você ter contato com essa espontaneidade, com essa leveza, sabe? Se dá a oportunidade de se divertir, ao mesmo tempo que ali você aprende algo. Você desenvolve habilidades. Eu vejo crianças hoje em dia muito na frente das telas, né? Mas eu vejo muitas crianças na frente das telas perdendo grandes oportunidades de se desenvolver. E aí desenvolver o corpo, desenvolver a mente, desenvolver o social, desenvolver o emocional, porque a brincadeira, ela te desenvolve plenamente. De você respeitar o outro, respeitar a si, de você lidar com conflitos, de você resolver os seus conflitos. Então, a brincadeira é um espaço extremamente oportunizador de se desenvolver integralmente como ser humano, com todas as dificuldades e com todas as dimensões, mas ter um espaço de se desenvolver. E essa é a minha concepção. Desenvolvimento pleno do ser humano, assim, sabe? Organicamente. Mas aí pode ser que existam outras teorias que têm a mesma concepção. Mas é claro que a brincadeira é bem profunda. Eu vejo com uma profundidade (Professora Ana, 2024).

Essa perspectiva revela uma compreensão ampla do brincar como elemento estruturante da infância, atribuindo-lhe um papel central na formação do sujeito. Ao mesmo tempo, sua fala mostra consciência crítica aos desafios da contemporaneidade, como a substituição do brincar por atividades passivas frente às telas.

Outrossim, a docente traz o brincar como ato de liberdade, onde a criança explora sua escolha mas reconhece também que essa liberdade traz consigo desafios e a necessidade de aprender a lidar com as situações que surgem. Ela explica:

Então, na brincadeira com o outro, por exemplo, eu escolho o que eu quero brincar e o outro brinca comigo, mas eu vou ter conflitos, eu vou ter desentendimentos, então é uma liberdade que tem um preço, né? E às vezes eu chego a uma pessoa pra brincar que eu não quero, então eu vou ter que lidar com aquilo, então é assim que eu vejo, sabe? Essa liberdade dentro da brincadeira, a liberdade de poder escolher aquilo que eu quero fazer, mas não significa que não vai ter conflitos, não vai ter coisas que eu vou ter que aprender, dá pra isso que eu acho que a brincadeira é extremamente dentro desse nível orgânico, sabe? De conexão. E eu me sinto muito conectada com as crianças (Professora Ana, 2024).

Sua fala reflete a percepção de que, no brincar, mesmo que a criança tenha autonomia para escolher, ela também se depara com conflitos de vontades e a necessidade de resolver com o outro, o que ajuda a desenvolver habilidades sociais e emocionais importantes em consonância com Schmitz (2012). Além disso, a professora observa que a liberdade de escolha na brincadeira não significa ausência de dificuldades, ela enfatiza que o brincar envolve a vivência de

situações desconfortáveis, nas quais a criança aprende a lidar com seus próprios sentimentos e com as diferenças. Isso coloca o brincar como um espaço de aprendizagem contínua, onde a criança não apenas desenvolve competências sociais, mas também adquire habilidades emocionais fundamentais para a sua formação como ser humano.

A docente também aponta para a importância da conexão que existe durante o brincar entre ela e as crianças. Esse aspecto de conexão revela que o brincar é uma experiência relacional significativa para a docente, promovendo uma interação de afetividade entre aluno e professor. A visão da professora sobre o brincar como um processo orgânico e contínuo de desenvolvimento, onde a criança é livre para fazer suas escolhas mas também confrontada com desafios, comprova a ideia de que o brincar é uma prática pedagógica que favorece a formação holística da criança.

A professora Camila, do grupo 02, revela uma visão do brincar como uma forma essencial de expressão. De acordo com a docente, o ato de brincar possibilita à criança expressar sua subjetividade, comunicando o que sente e deseja.

Eu vejo brincar como uma forma de expressão. Eu vou usar a palavra expressão, porque aí entra tudo, corporal, fala. Até pelo fato de que eu tenho crianças ainda que estão com fala em desenvolvimento. Então, assim, o brincar é uma forma deles se expressarem e comunicarem pra gente o que é que eles querem. Então eu vejo muito isso, sabe? É a essência da infância. Não tem como você deixar de lado e especificar um horário só pra ele e as outras tarefas fazer de modo mecânico. Não, não tem como. Então, é expressão, é essência. Enfim, não tem como você entrar na educação infantil e não ter uma concepção dessas. Não tem como. Não tem como dizer uma lista, porque ela engloba tudo. Ela engloba a fala, ela engloba a autonomia. Enfim, sabe a água? A gente não consegue viver sem água. A criança não consegue viver sem brincar. É isso. Não tem como (Professora Camila, 2024).

A professora enfatiza o brincar como linguagem, uma forma ampla de comunicação que ultrapassa a fala, sendo essencial especialmente para crianças em fase de aquisição da linguagem verbal. Reconhece a expressão corporal como forma legítima de comunicação na infância, ou seja, o brincar como uma ação interacional, como aponta Wajskop (2007, p.33) “a brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes crianças com diferentes pontos de vista”. Além disso, a professora destaca que o brincar é a própria essência da infância, sendo impossível separá-lo do cotidiano da Educação

Infantil e continua trazendo o brincar como indispensável, sendo comparável à água, reforçando sua importância vital para as crianças.

Nesse sentido, a concepção do brincar como expressão remete à ideia de que ele é um processo profundo e contínuo que sustenta e potencializa a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Ademais, o brincar como essência da infância, mencionado pela professora, traz o brincar como construtor de identidade, em que as crianças interagem com o mundo e desenvolvem suas habilidades cognitivas, motoras, sociais e afetivas.

Já a professora Sônia, do grupo 01, quando questionada sobre sua concepção de brincadeira, faz uma referência ao desenvolvimento motor da criança e suas conquistas ao fazer a marcha.

A brincadeira, ela engloba, meu Deus do céu. Movimentação do corpo, né? Muitas vezes a criança chega, né? Tem aquela coordenação motora grossa bem... Os bebezinhos que já chegam sem andar. Às vezes eles chegam muito assim, quando correm, correm bem durinhos ainda. Você começa a ver eles correndo amplamente. Daqui a pouco tá andando, porque chegou sem andar. A questão da fala, né? A questão da socialização junto com os outros. Daqui a pouco eles tão pegando na mãozinha do outro e tão começando a brincar (Professora Sônia, 2024).

Embora a docente destaque que, com o tempo, as crianças “passam a correr amplamente” e que o brincar favorece esse processo, é importante considerar que esse tipo de desenvolvimento está relacionado, sobretudo, a fatores biológicos. A evolução da motricidade ampla, como andar, correr ou pular, ocorre naturalmente. O brincar, sem dúvida, contribui significativamente para o aperfeiçoamento dessas habilidades, mas não é a causa direta da aquisição dessas capacidades. Confundir a função do brincar com um papel estritamente instrumental no desenvolvimento motor pode reduzir sua riqueza simbólica e expressiva. O brincar deve ser compreendido como uma experiência integradora, que articula o corpo, linguagem, imaginação e interação, sem ser condicionado apenas a resultados observáveis lineares.

As falas das professoras analisadas revelam que suas concepções convergem para um brincar pedagógico de acordo com Debortoli (2004). Com exceção da professora Sônia que não mostrou, pelo menos, em sua fala, um conceito estruturado sobre seu entendimento sobre o brincar. As três primeiras convergem para o reconhecimento da centralidade da brincadeira na Educação

Infantil. Observou-se que, embora algumas concepções ainda estejam permeadas por uma visão utilitarista, há também um entendimento de sua importância.

Nesse sentido, fica evidente que o brincar é visto pela maioria das professoras como uma linguagem, um direito da criança e um eixo estruturante do trabalho pedagógico. Brincar é mais do que uma atividade com finalidade externa. É uma linguagem própria, uma forma de estar no mundo, um campo de experiências, conflitos, escuta e invenção (Kishimoto, 2011).

É preciso reconhecer que o brincar é atravessado por contradições. De um lado, busca-se defendê-lo como direito e expressão da infância, de outro, é constantemente capturado por interesses adultos, escolares e normativos. Em muitos contextos, o brincar é usado como ferramenta de reprodução de comportamentos ou de conteúdos, ao invés de espaço de criação e questionamentos. Como observa Wajskop (1995), a importância do brincar costuma ser legitimada apenas quando se associa a objetivos considerados sérios e úteis, como o ensino da matemática ou o desenvolvimento de competências sociais.

O brincar enquanto expressão legítima da infância, precisa estar presente de forma significativa, respeitando os tempos, os interesses e as múltiplas formas de ser e estar da criança no mundo as professoras transparecem isso em suas narrativas. Compreender essas concepções é um passo fundamental para construir práticas pedagógicas mais sensíveis, plurais e comprometidas com uma infância plena de sentidos, escuta e protagonismo.

3.3 O BRINCAR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Um amplo repertório de atividades potencialmente lúdicas, jogos e brincadeiras presentes no cotidiano de sua turma, são trazidos na fala da professora Clara. Ela revela que tem se empenhado para promover experiências variadas e estimulantes às crianças. Ela menciona brincadeiras de movimento, jogos com bola, brincadeiras de faz de conta, com instrumentos musicais, entre outros.

Eu geralmente gosto de usar brincadeiras de movimento, brincadeiras de bater palmas, brincadeiras de esticar o corpo, brincadeiras com bolas. Eu gosto muito de usar bolas. Joga um para o outro, joga para a tia. Aí

eu gosto de brincar assim. Eu gosto também de brincar com pandeirinhos, trazendo a música. Eu gosto de chocalhos, essas coisas acho que vão chamar muita atenção deles, porque eles estão nessa fase da introdução à musicalização. Agora mesmo eu vou fazer uma brincadeira de jogo da memória, porque eu já estou com o grupo 3, já é um grupo um pouquinho maior, então você tem que trazer outra proposta de brincadeira, né? Aí eu vou jogar o jogo da memória. Brincadeira de correr, brincadeira de corda, brincadeira de pinça, de pinçar coisas, brincadeira de boneca mesmo, de faz de conta, de panelinha, de fazer comida, aquela brincadeira de amassar, de massinha, brincadeiras de rasgar papel. Tudo isso são brincadeiras (Professora Clara, 2024).

No entanto, é importante refletir sobre a forma como essas propostas são conduzidas, pois embora todas sejam nomeadas como brincadeiras, muitas delas podem ser experiências dirigidas com intenção utilitarista, padronizada, sem o protagonismo da criança, o que não configura brincadeira em sua essência, em seu sentido pleno. Todavia, não observamos a professora in loco para inferir qual a postura que ela apresenta. Porém gostaríamos de ressaltar que brincar implica liberdade, espontaneidade e protagonismo da criança, como aponta Kishimoto (2011). Quando a ação é excessivamente conduzida pelo adulto ou com fins estritamente cognitivos, corre-se o risco de instrumentalizar a brincadeira. Atividades como rasgar papel e pinçar coisas, foram citadas como brincadeiras, mas podem ser apenas atividades motoras organizadas pela docente, que pode ter um grande potencial lúdico.

Em outro momento, quando perguntada sobre a escolha da criança ao brincar livre em um momento de brincadeira proposta por ela, a professora relata que deixa as crianças brincarem livremente, afirmando: “Sim, deixa livre, brincar livre. O brincar livre também faz parte”. Com essa fala parece evidenciar sua compreensão da importância do tempo destinado ao brincar espontâneo na rotina da Educação Infantil.

Sobre a participação dos adultos na brincadeira, a professora afirmou não saber responder, justificando que havia chegado recentemente à creche. No entanto, embora não afirme explicitamente que participa das brincadeiras, suas falas revelam indícios de envolvimento com as crianças durante essas atividades.

Dessa forma, a fala da professora revela não só um repertório rico mas também uma tensão comum na prática docente: equilibrar as propostas dirigidas com a garantia de tempos e espaços para o brincar livre, assegurando às crianças o direito de imaginar, criar e se expressar. Assim, sua fala também nos

convida a pensar criticamente sobre a diferença entre atividades potencialmente lúdicas planejadas pelo professor e o brincar genuíno.

No relato da professora Ana, observa-se a valorização de diferentes formas de brincar (livres e dirigidas), com destaque para as brincadeiras que envolvem música, faz de conta e atividades motoras. A docente destaca que o karaokê é uma prática frequente em sua turma, uma vez que as crianças demonstram um grande interesse pelo ato de cantar. Comenta também, que o faz de conta se faz presente por meio da dramatização de histórias nas quais os alunos assumem papéis e personagens de forma espontânea, exercitando, assim, a imaginação, a linguagem e a expressão corporal. Como pode ser lido abaixo:

Eles adoram brincar de cantar, então a gente brinca muito de karaokê. A gente brinca de faz de conta, assim, com historinha, fantasia, onde eles interpretam os personagens que eles querem. Eles adoram brincar de boca de forno, porque tem atividades que eles precisam fazer, então eles gostam dessa coisa de procurar isso, ou procurar aquilo, ou tocar em alguma coisa de um formato. Eles gostam. Uma coisa que eu gosto de propor em atividade pedagógica é o circuito. Eles adoram fazer circuitos. Eles adoram subir, descer, pular. Então, eles gostam muito do movimento. A minha turma é uma turma que gosta muito de se movimentar (Professora Ana, 2024).

No entanto entendemos que o brincar de faz de conta não se resume à dramatização de histórias. Brincar de faz de conta implica na atribuição de novos significados aos objetos e eventos, a dar forma aos seus sonhos e fantasias e representar papéis inspirados no convívio social. O faz de conta não apenas possibilita a entrada no mundo do imaginário, mas também revela regras implícitas por meio dos temas escolhidos para brincar. O conteúdo desse imaginário é construído a partir das vivências anteriores da criança em diferentes contextos (Bomtempo, 2011).

Outro tipo de brincadeira citado pela professora é o “boca de forno”, brincadeira tradicional brasileira, em que uma pessoa (o “mestre” ou “rei”) dá ordens para que os outros participantes cumpram. A professora também menciona o uso de circuitos motores como proposta pedagógica intencional, alinhada aos interesses e necessidades do grupo. Ela relata que sua turma demonstra entusiasmo por atividades que envolvem movimento, como subir, descer e pular, o que revela uma preferência pelas brincadeiras de natureza

motora. Ademais, a professora também cita que explora os espaços do CMEI para proporcionar brincadeiras. Como podemos ver em sua fala:

Eu fui descobrindo que com eles é tudo muito importante ser feito em espaços diversos. Eles têm a necessidade da diversidade dos espaços. Até para eles desenvolverem a criatividade. E aí, o que a gente faz? A gente se divide aqui. A gente tem atividades em sala, né? Mas eu tô buscando sempre fazer uma atividade aqui fora, aqui de lado, no pátio. Para que eles tenham essas diferentes dinâmicas, sabe? Exploração de fato dos espaços. Pra que eles não se sintam presos, entende? Pra gente não dar a eles uma cara de prisão. E de que eles tenham essa interação com o ambiente na medida do possível (Professora Ana, 2024).

No que diz respeito à participação dos adultos no brincar, a professora aponta que, em sua sala, há variações nos perfis das profissionais. Enquanto alguns se envolvem diretamente nas brincadeiras com as crianças, outros adotam postura mais observadora. Ela destaca que, embora o convite para brincar se estenda aos auxiliares, não há imposição, sendo assim, ela informa que aqueles que não se sentem à vontade para interagir, são orientados por ela a manter uma observação atenta ao grupo.

Lá na sala tem algumas pessoas que têm mais o perfil para brincadeira e tem uns que tem um perfil pra ficar mais em alerta, dentro do cuidado, de olho, não se envolvem tanto na brincadeira, por mais que eu convide. Então também não tem como obrigar os adultos, mas todos estão com os olhos voltados para a criança. Então quando a gente tá fazendo alguma intervenção, alguma atividade, não tem ninguém assim no celular ou fazendo outra coisa. Mas tem pessoas que se sentem mais à vontade pra brincar e outras menos. Então eu também permito que haja essa dinâmica, até porque como eu estou brincando com eles, às vezes eu não estou prestando atenção em outro grupo, né? Então já tem outras pessoas prestando atenção. Então a gente vai fazendo essa dinâmica (Professora Ana, 2024).

Essa organização pode ser vista como uma estratégia de cuidado coletivo, em que a responsabilidade pelo bem estar das crianças é compartilhada. A prática da professora demonstra uma compreensão sensível e flexível do papel do adulto na Educação Infantil, respeitando diferentes tipos de atuação e, ao mesmo tempo, garantindo um ambiente seguro e estimulante para o brincar.

Em outro momento da entrevista, ao ser questionada sobre a escolha da criança em não participar de uma brincadeira proposta, a professora enfatizou o respeito à espontaneidade e aos interesses individuais. Segundo ela:

Então, na turma da gente, eles gostam muito de brincar, eles adoram a brincadeira, né? Essa brincadeira sem muitos estágios, sem muitas complexidades, né? A brincadeira pela brincadeira. O que acontece é

que se há uma brincadeira já direcionada pedagogicamente, eu vou tentando aliar alguns recursos pra envolvê-los, porque às vezes eles não estão afim no começo, mas quando vê o amigo brincando e se envolvendo, eles brincam e se envolvem espontaneamente. É deles [a espontaneidade e a interação]. Às vezes eles não estão mesmo afim e aí eles ficam por ali quietinhos, sabe? (Professora Ana, 2024).

A fala da professora destaca elementos fundamentais sobre como o brincar é compreendido e vivenciado no cotidiano da Educação Infantil. Ela ressaltou a valorização da brincadeira livre, aquela “sem muitos estágios” e “sem muitas complexidades”, que as crianças gostam muito. Ou seja, nesse sentido, ela ressaltou o brincar em sua essência espontânea e desvinculada de “objetivos pedagógicos” diretos. Entretanto, entendemos que a brincadeira por si só é uma ação pedagógica. O que ela explicita como pedagógica são as brincadeiras dirigidas, quando ela acredita que está “ensinando” algum conteúdo. Nesse momento, quando não há o interesse da criança, ela busca mediar essas atividades utilizando recursos que despertem o interesse das crianças. Ela observa que muitas vezes o engajamento acontece quando uma criança vê o colega brincando e se envolvendo, evidenciando o papel da interação entre os pares como mobilizador, aspecto que se articula à teoria de Vygotsky (2007), ao destacar que o desenvolvimento infantil ocorre por meio da interação social.

Sendo assim, sua fala traz à tona uma distinção entre o brincar livre e o que ela denomina “brincadeira pedagogicamente direcionada”. Essa concepção, embora revele uma intencionalidade pedagógica, pode sugerir uma visão dualista entre o brincar livre e o brincar “pedagógico”, como se apenas este último tivesse valor formativo. Como aponta Debortoli (2004), ao adjetivar a brincadeira como pedagógica, corre-se o risco de instrumentalizá-la, esvaziando seu caráter de experiência, de liberdade criativa e de sentido próprio para a criança. Quando entendemos que toda ação intencional no interior de uma instituição educativa é pedagógica.

A professora Camila, quando perguntada sobre as brincadeiras presentes na rotina do seu grupo, o grupo 2, enfatizou que na turma “não tem nada a especificar de que, com que, é tudo muito livre”. evidenciando uma concepção de brincar como um fluxo livre e não delimitado por regras ou objetos ou atividades pré-estabelecidas. Em seu relato afirma:

Olha, não tenho nada específico. Não vou dizer que a gente brinca disso, disso, disso. É tudo junto e misturado, sabe? Eles chegam às sete e meia. As meninas já deixam brinquedos pra eles. Aí eles já chegam brincando. Eles já escolhem o que querem brincar. E aí quando os coleguinhas chegam, eles escolhem com quem brincar. Então é tudo muito livre, sabe? Pra descer a rampa, subir a rampa, a gente sobe fazendo... Eu ia falar fazendo baderna. Mas a gente sobe brincando, a gente imita animais, a gente corre. Enfim, é muito difícil dizer algo específico, porque na minha concepção e na minha realidade, ele flui desde que eles chegam até o horário que eles vão embora, né? E aí eu posso dizer assim, até o horário que eu fico, né, vivenciando, mas eu sei que a tarde também o pessoal, ele segue a mesma “vibe”. Não tem nada a especificar “de que, com que, é tudo muito livre”, e tudo depende deles (Professora Camila, 2024).

Essa fala revela uma valorização do brincar livre e da autonomia infantil, DCNEI (2010). No entanto, a ausência de intencionalidade ou de referência a tipos de brincadeiras, materiais e objetivos pedagógicos podem também indicar uma dificuldade de sistematizar a prática docente e da mediação significativa das experiências das crianças. Além disso, ao afirmar que é “tudo junto e misturado e depende deles”, há o perigo de transferir integralmente para a criança a responsabilidade pelo processo lúdico, o que pode ocultar a importância da atuação do adulto como mediador e facilitador das aprendizagens no brincar.

Entretanto, quando questionada se em algum momento sugere brincadeiras, a professora responde que há momentos em que são propostas brincadeiras a partir do planejamento semanal. Ela relata:

Faz parte muito do contexto da semana. Eu trabalho, por exemplo, no começo da semana eu trago uma história, um livro, e aí tirando daquele livro pode ser que tenha algo específico, uma brincadeira específica, aí sim. Mas, de geral, é só assim, quando tem realmente dentro do contexto da semana, do planejamento. Mas no dia a dia, normalmente, são eles que conduzem (Professora Camila, 2024).

Essa postura revela o uso do brincar sem intencionalidade nos momentos livres e com foco utilitarista nos momentos de intervenção pedagógica vinculados a conteúdos planejados. Nesse sentido, há uma tendência a reduzir o brincar com intencionalidade a momentos pontuais e isolados e ainda assim com um tom utilitarista.

Os adultos da turma do grupo 02, estagiária e a ADI, são parte da equipe e segundo a professora, participam ativamente das brincadeiras com as crianças. Embora não explicita diretamente sua própria participação com a expressão “eu brinco com as crianças”, é possível inferir, a partir de suas falas, que ela também

se envolve no brincar. Tal envolvimento dos adultos no brincar se destaca como um elemento importante no cotidiano do grupo, contribuindo para fortalecer vínculos afetivos, ampliar as possibilidades de interação e enriquecer as experiências das crianças.

Portanto, a fala da professora Camila aponta para a necessidade de maior reflexão sobre a mediação docente, o papel do planejamento e o reconhecimento do brincar como experiência complexa, plural e pedagógica e não apenas quando vinculada a objetivos específicos.

Quanto ao relato da professora Sônia, evidencia-se que o brincar livre está inserido à rotina do grupo, sendo compreendido como uma prática cotidiana e valorizada em sua turma. A docente relata que as crianças têm acesso aos brinquedos disponibilizados pela instituição e destaca que as atividades como colagem e contação de histórias são vistas como momentos de brincadeira.

A gente os deixa bem livres, né. Tem um momento dos brinquedos que já tem na creche, né. Até na hora que a gente tá contando uma historinha ou tá com alguma outra atividade de colagem, também, é como se fosse tudo uma brincadeira. Entendeu? Não tem como separar nos momentos livres (Professora Sônia, 2024).

Entendemos que, grande parte das atividades é vista pela professora como brincadeira, entretanto entendemos esses momentos como experiências potencialmente lúdicas pois do ponto de vista conceitual, é importante destacar que nem toda atividade é brincadeira. Quando qualquer proposta é considerada brincadeira, corre-se o risco de diluir a intenção, dificultando a distinção entre experiências potencialmente lúdicas e brincadeira.

Quanto à participação dos auxiliares nos momentos das brincadeiras, segundo a professora, eles se envolvem com as crianças. No entanto, embora a docente não tenha afirmado diretamente que também brinca, tampouco suas falas indicam esse envolvimento. Isso pode sugerir uma postura mais observadora ou direcionadora, o que reforça a necessidade de refletir sobre o papel do professor nas interações com as crianças.

Portanto, embora a valorização do brincar esteja presente no discurso da professora Sônia, é necessário refletir sobre a intencionalidade das práticas e sobre como as crianças, mesmo as bem pequenas, vivenciam essas propostas,

se de fato como brincadeira ou como uma atividade conduzida pelo adulto. Essa distinção é importante para garantir que o brincar mantenha seu caráter genuinamente livre e criativo, especialmente na primeira infância.

Tais relatos evidenciam a presença do brincar como elemento valorizado em seus discursos mas também revelam discrepâncias significativas entre intencionalidade pedagógica e a liberdade. A distinção entre o brincar livre e as propostas dirigidas aparecem como um ponto central para reflexão, demonstrando que, embora o brincar seja reconhecido como fundamental, sua condução nem sempre garante a autonomia e espontaneidade das crianças. Nesse sentido, é necessário ampliar o olhar para o planejamento pedagógico, compreendendo que o brincar, por si só, é potencializador de habilidades.

3.4 O BRINCAR NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na entrevista com a professora Clara, ela relata uma experiência potencialmente lúdica envolvendo elementos juninos, parece indicar que essas podem ser planejadas, com intenção de promover aprendizagens significativas e experiências culturais para as crianças. Ela demonstra compreender que essas atividades são brincadeiras e, portanto, acredita que o brincar é um elemento central do currículo da educação infantil. Como podemos observar em sua fala:

O brincar é o eixo estruturante da educação infantil, é o brincar e o interagir. A aprendizagem da criança, as experiências dela, vem a partir desse brincar. Então, eu trago, por exemplo, um chapéu, um elemento... Eu gosto muito de caixa. Aí eu disse, vamos tirar dessa caixa os elementos juninos, quando eu tava ainda no grupo 1. Aí eu tirei um chapéu. Aí, a partir desse chapéu de palha, você começa uma brincadeira ali. Olha o chapéu que tá na cabeça da tia, vamos passar o chapéu. O chapéu vai passando, como é que tem a musiquinha, né? “Fui à Bahia comprar meu chapéu, né? Azul e branco. Não era pra mim, não era pra ninguém, era pro amigo que eu quero bem”. Aí eu colocava na cabeça do amiguinho. Aí depois ele vai passando. Então, ali já começa, a partir desse brincar de passar o chapéu, começa essa aprendizagem, né? Começa essa experiência. Se eu tô falando de festa junina, eu vou começar na festa junina, as pessoas vão com chapéu de palha, a gente se veste dessa maneira. Então, além de brincar, a gente já tá conversando sobre as experiências que a gente quer que ele tenha e sobre o contato que a gente quer que ele tenha. Brincadeira de milho também, de experimentar o milho, vamos brincar de comer mesmo. Brincar de comer, de comidinha, de amassar, de cheirar, sentir, pegar, tocar e é tudo isso, são brincadeiras (Professora Clara, 2024).

Sua fala evidencia a compreensão do brincar como eixo estruturante da Educação Infantil, conforme propõem as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e a BNCC (2017). Ao relatar atividades como

“passar o chapéu” e “brincar de milho”, a docente demonstra integrar experiências lúdicas com elementos culturais e sensoriais, promovendo aprendizagens significativas por meio da interação. O exemplo citado da caixa com elementos juninos revela a articulação da interação ao currículo de forma contextualizada, ampliando as vivências das crianças. Nesse sentido, observa-se uma prática em que a ação potencialmente lúdica não é dissociada do conteúdo, mas sim incorporada de maneira intencional e criativa. Uma vez que afirma que o brincar está presente em todos os momentos da sua rotina, desde a chegada até o final do dia, no entanto em sua fala ela cita experiências potencialmente lúdicas como brincadeiras, mostrando uma compreensão conceitual equivocada das atitudes práticas que realiza.

O brincar faz parte da rotina. O brincar está todo o tempo, desde o momento que eles chegam, até o final do dia, o brincar tá ali. É brincadeira de tinta, é brincadeira de manipulação de texturas, é brincadeira de música, é brincadeira de fazer de conta com brinquedos ou sem brinquedos ou com outros elementos, com a bola de sabão. O brincar tá em todo momento. Não acontece a educação infantil, sem brincar. E até você contando a história, você está ali abrindo aquele universo para eles também da brincadeira, né? Ah, “a maricota, a galinha”. Eita, tal animal bateu na porta. Vamos ver quem é agora que chegou. Ah, chegou o macaco. Ele gosta de que? De banana. Isso também é brincadeira, né? O livro também é uma brincadeira. O livro também, ele é literatura, mas ele é entretenimento, né? E ele é isso, é a questão da estética, poética, né? Essa poética, isso tudo tá dentro desse negócio de brincar (Professora Clara, 2024).

Em sua fala, valoriza uma variedade de experiências, como o uso de tintas, manipulação de texturas, músicas e contação de histórias, classificando-as como brincadeiras. No entanto, ao agrupar práticas tão diversas sob o termo “brincadeira”, observa-se uma certa imprecisão conceitual. Atividades como pintar, cantar ou ler histórias podem ser realizadas de forma lúdica, mas não são, necessariamente, brincadeiras. Essa confusão revela um desafio recorrente na prática docente: compreender e distinguir o brincar como atividade livre, espontânea, com regras próprias e motivações internas, das demais experiências lúdicas que, embora importantes, cumprem outras funções na educação infantil (Kishimoto, 2011).

Assim, a prática da professora Clara evidencia tanto avanços quanto desafios no que se refere à compreensão e inserção do brincar na rotina da Educação Infantil. Por um lado, observa-se uma valorização do brincar e da

interação como eixo estruturante e sua articulação com experiências significativas. Por outro, permanece a necessidade de aprofundar conceitualmente o que é o brincar, distinguindo-o de outras atividades lúdicas dirigidas.

Assim como Clara, a professora Ana também reconhece de forma absoluta o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil. No entanto, sua fala revela em alguns momentos a visão de brincar relacionando-o a experiências lúdicas. Contudo faz uma ressalva importante sobre o lugar do brincar e da ludicidade nas diferentes etapas da educação básica. A partir de sua trajetória profissional, ela expressa preocupação com o apagamento do lúdico à medida que as crianças avançam para o Ensino Fundamental. Sua experiência permite identificar rupturas na continuidade das práticas pedagógicas centradas no brincar, destacando a importância de preservar a ludicidade como elemento formativo ao longo da trajetória escolar. Sua fala ao ser perguntada sobre a importância do brincar no currículo na Educação Infantil, ela relata:

Absolutamente, né? Absolutamente. Eu acredito que quando a gente chega [...] eu fico muito triste, porque eu já perpasssei por outras modalidades, né? E níveis, eu já perpasssei. Então, hoje eu posso dizer que eu tenho experiência completa. Porque eu já peguei a educação infantil, que são a creche, até o ensino médio dentro da educação básica, inclusive a educação profissional, porque eu já trabalhei um tempo no SENAI. Então assim, eu fico muito triste de ver dentro da nossa trajetória, como a gente quando chega ali no fundamental 1, logo no primeiro ano, como a gente perde o lúdico da vida da pessoa, do ser humano, tornando a gente muito mais rígidos e muito menos, assim, corajosos. Eu sinto que a gente coloca um peso muito grande na nossa formação e aí a gente se cobra mais, a gente quer estar sempre dando mais resultados certos e aí é muito mais frustrante, sabe? As crianças têm algumas dificuldades, mas elas têm estímulo e tem criatividade ainda, a gente permite. Então, brincar, o lúdico, o canto, a dança, isso faz com que eles se sintam mais protagonistas dos espaços que eles estão ocupando. Então, eu acho super importante eles brincarem (Professora Ana, 2024).

A reflexão da professora amplia nossa discussão, ao destacar o valor do brincar como parte da formação humana e não apenas da infância. Sua fala reforça a importância de preservar o brincar como direito e como linguagem fundamental da Educação Infantil, reconhecendo que o lúdico, por meio da dança, do canto, da brincadeira, fortalece a autonomia das crianças e contribui para que se tornem protagonistas de suas experiências. Essa visão está em sintonia com as concepções curriculares que valorizam práticas pedagógicas que respeitem os

modos das crianças de serem e estarem no mundo, nos quais o brincar se apresenta como mediador privilegiado da aprendizagem e do desenvolvimento.

Ana, também reflete sobre a inserção do brincar na rotina, destacando que esse processo ocorre de forma natural quando se adota um olhar horizontal para as crianças, ou seja, quando se estabelece uma relação de proximidade, respeito e escuta.

[...] O processo do brincar aqui, ele é muito natural. E aí quando você olha pra criança com um olhar, vou exemplificar. Quando você deixa de olhar elas de cima, verticalmente, para olhar horizontalmente, aquilo já vai fazer parte. Agora mesmo de manhã, geralmente, quando eles chegavam antigamente, a gente dava massinha para eles brincarem e brincávamos com eles. E aí, a gente começou a trocar um pouco. E agora a gente dá papel e lápis de hidrocor para eles desenharem. E assim, eu me sento com eles e a gente desenha junto. Eu faço os meus, eles fazem os desenhos deles. Então assim, quando você está horizontalmente com as crianças, as práticas infantis da brincadeira, da diversão, elas são naturalmente introduzidas dentro do planejamento. Então não é nenhum desafio. Pelo contrário, é um pré-requisito. Eu não consigo ver uma atividade onde eu não enxergue um potencial, assim, uma diversão ali, que eu também esteja pensando, brincando, mas explorando, mas pesquisando de uma maneira curiosa, digamos assim, espontânea. Então, é um desafio bom (Professora Ana, 2024)..

Ao relatar uma mudança de proposta no acolhimento (da massinha para o desenho com lápis hidrocor), ela evidencia como a interação entre adulto-criança, em uma posição de troca, permite que a ludicidade emergja espontaneamente no dia a dia. Para ela, o brincar não representa um desafio, mas sim um pré-requisito das práticas pedagógicas na Educação Infantil, que devem integrar curiosidade, diversão e intencionalidade de maneira coerente com a infância.

Foi possível perceber que a professora Ana tem uma compreensão amadurecida do lúdico como elemento essencial para a formação humana, não apenas na Educação Infantil, mas em toda sua trajetória. Sua defesa da ludicidade e sua valorização do olhar horizontal revelam uma prática que respeita e promove a infância em sua essência. Ao reconhecer o brincar como linguagem, Ana reafirma a importância de práticas pedagógicas que acolham a criança em sua totalidade, garantindo espaços e tempos em que a brincadeira seja vivida com intencionalidade, respeito e escuta sensível.

A professora Camila, também compreende o brincar como eixo do currículo da Educação Infantil, reconhecendo sua centralidade pedagógica, essencial da

expressão da criança. Quando perguntada se acreditava na importância do brincar como parte do currículo da Educação Infantil, ela relata:

Com certeza. Até porque são crianças, não tem como não estar. Então, eu vejo também como uma forma de linguagem. Que a gente consegue compreender eles, a gente consegue ler eles pelo brincar. Então, é muito mais do que uma coisa, sabe, de objeto ou não objeto, é de ser estruturado ou não estruturado. É uma coisa mais de essência, sabe? Você consegue sentir a criança, você consegue ler ela. Então, vai muito além do que a gente sabe, assim, superficialmente (Professora Camila, 2024).

Para ela, o brincar é uma linguagem por meio da qual é possível compreender e “ler” a criança, indo além da materialidade dos objetos ou da estrutura das atividades. Trata-se de algo que expressa a essência da infância e que permite acessar aspectos profundos, revelando sentimentos, pensamentos e formas próprias de se relacionar com o mundo.

Ao refletir sobre o planejamento de como o brincar está inserido na rotina, a professora Camila, assim como Clara e Ana confundem a prática do brincar com experiências lúdicas, mas parece compreender a importância do brincar como parte indissociável da rotina da Educação Infantil. Para ela, o lúdico está presente em todos os momentos do dia, desde a acolhida até as transições entre atividades, como banho, as refeições e deslocamentos.

Falando de planejamento, não tem como dizer: “ah, ele tá aqui, ele tá ali”, ele tá em tudo. Realmente não tem. Desde a acolhida, ele tá no banho, ele tá no almoço, ele tá no lanche, ele tá no café da manhã, ele tá na subida, tá na descida, tá no passear por aqui. Então, não tem muito como especificar, direcionar, sabe? Porque é algo muito... Como eu falei, é essência. Não tem como você especificar a essência (Professora Camila, 2024).

Sua fala revela uma visão distorcida da brincadeira, em confusão com o lúdico. Porém ela cita também a necessidade de brincar livre como algo que permeia toda a vivência, não sendo possível localizá-lo em momentos específicos, pois ele integra de forma orgânica e contínua a rotina das crianças. No entanto, essa perspectiva pode ser problematizada à luz da necessidade de intencionalidade pedagógica. Não basta que o brincar “esteja”, é preciso que ele seja reconhecido, planejado e refletido como prática pedagógica. Assim, embora o brincar possa e deve permear todos os momentos da rotina, é fundamental que a professora consiga nomear e refletir essas experiências. Sem esse olhar

intencional, corre-se o risco de reduzir o brincar a uma simples figuração, enfraquecendo seu potencial (Franco, 2016).

A concepção de brincar apresentada pela professora Camila reforça seu valor como linguagem da infância e como parte constitutiva da rotina da Educação Infantil. Ao compreendê-lo como algo essencial e presente em todos os momentos, a docente evidencia uma sensibilidade importante. No entanto, para que esse entendimento se traduza em práticas pedagógicas potentes, é necessário que essa presença do brincar venha acompanhada de intencionalidade, escuta e reflexão. Reconhecer o brincar como essência não anula a necessidade de planejá-lo, observá-lo e avaliá-lo como um ato também educativo. Dessa forma, preserva-se a sua potência e garante-se que ele cumpra seu papel como eixo estruturante do currículo, conforme preveem os documentos oficiais.

3.5 CUIDAR, EDUCAR E BRINCAR

Um dado importante que emergiu nas falas das professoras foi a compreensão de cuidar, educar e brincar como práticas indissociáveis na Educação Infantil. Quando questionadas sobre a existência de uma prioridade entre esses três elementos, elas responderam de forma unânime que não é possível hierarquizá-los, pois todos são igualmente essenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Essas perspectivas reforçam a visão contemporânea da Educação Infantil, que reconhece a importância de integrar o cuidado, a educação e o brincar de maneira articulada, promovendo um ambiente que acolha, estimule e respeite as múltiplas dimensões da infância (Brasil, 2010). Assim, o cuidar não é apenas garantir o bem estar físico, educar não se limita apenas à transmissão de conteúdos e o brincar ultrapassa o mero entretenimento, configurando-se como um espaço fundamental para a aprendizagem, interação e a construção da identidade infantil. Como percebemos em suas falas apresentadas a seguir:

Não, todos são importantes. Nesse momento, todos eles se integram, né? Eles se integram, porque quando a criança, ela tá limpa, ela vai se sentir bem, vai trazer o equilíbrio, a aprendizagem vai acontecer. Esse momento do banho também é um momento de aprendizado, né? A higiene, a importância da higiene, do cuidado de si, né? Ele vai conhecer a si mesmo, né? São momentos também importantíssimos. E a comida, a alimentação também é importante, porque quando a gente se alimenta,

nós nos alimentamos sempre melhor, a energia muda, né? Então a criança, com certeza,. Não é à toa que a gente tem aqui um bom número de refeições, né? Que é justamente isso, a criança se sentir bem, se sentir melhor e ter energia para esse momento de aprendizagem e para ela mesmo como corpo (Professora Clara, grupo 3A, 2024).

Rapaz, eu penso que tudo é muito simultâneo, né? E aí também vai depender do indivíduo. Eu poderia dizer pra você que o alimentar é o mais importante, né? Porque eu acho que é como diz o ditado, saco vazio não para em pé. E se você, como adulta, passar o dia todo sem se alimentar bem, você não vai ter uma boa produtividade. Mas aí também, analisando cada criança, isso já é garantido. A alimentação deles é garantida, ainda bem. Mas, em grande ou pequena medida, isso vai depender da criação de cada criança. Há crianças que têm uma alimentação muito boa já em casa, então elas comem bem aqui. A gente vê que ela precisa se desenvolver mais em outro campo, que é o campo das relações, que é o campo do cuidado, que é o campo... Então, assim, mas eu acho que é tudo muito simultâneo, né? Muito simultâneo. Mas aqui não... Aqui é garantir a eles a alimentação, a higiene, o cuidado e o pedagógico. Esse conjunto, eu acredito, faz uma grande diferença. Eu não posso agora elencar o que é mais importante e o que é menos. (Professora Ana, grupo 3B, 2024).

Não tem como um tá do lado e o outro tá do outro. Tá tudo ali. Porque, tipo, dentro das atividades que você falou, de alimentação, de banho, como eu falei e volto a dizer, o brincar ele tá dentro de tudo isso. Porque não tem como a gente pegar e ensinar os meninos da forma como a gente vai ensinar no fundamental ou no médio. O brincar é uma forma da gente ensinar. Então, é impossível separar, impossível. Tá tudo ali junto. Não tem como escolher uma coisa. (Professora Camila, grupo 2, 2024).

Tudo isso junto misturado, né? Não tem como ser separado de nenhum desses, não. Tá tudo junto ali (Professora Sônia, grupo 1, 2024).

As falas das professoras evidenciam que, no cotidiano das instituições de Educação Infantil, o cuidado, a educação e o brincar se manifestam de forma integrada. Por exemplo, o momento da alimentação, que é cuidado, também pode ser oportunidade para conversas, aprendizagem sobre hábitos saudáveis e troca de experiências, as brincadeiras são mediadas para favorecer aprendizagens, mas também para fortalecer vínculos e autonomia. Essa articulação assegura que as crianças sejam vistas em sua totalidade, respeitando seus tempos, interesses e necessidades (Brasil, 1998).

Portanto, a indissociabilidade dessas práticas reflete uma concepção contemporânea de infância e de Educação Infantil, que reconhece o papel fundamental de cada dimensão para a formação humana e para a garantia dos direitos das crianças. Ignorar essa inter-relação seria comprometer a qualidade da educação ofertada e reduzir as possibilidades de desenvolvimento pleno da criança. Apesar das professoras não tratarem conceitualmente brincar em suas falas.

3.6 DESAFIOS E LIMITES PARA A AÇÃO DO BRINCAR

As professoras Sônia e Camila, dos grupos 1 e 2 respectivamente, apontam como um dos principais desafios para a efetiva inserção do brincar na rotina, a falta de recursos, especialmente de materiais não estruturados. Ambas reconhecem que, embora haja certo investimento em brinquedos tradicionais, como bonecas, carros, blocos de montar e bolas, a ausência de objetos do cotidiano, como potes, colheres, seringas, borrifadores, pinças e outros elementos que estimulem a criatividade e o faz de conta, limita as possibilidades de exploração e invenção por parte das crianças. Camila e Sônia relatam:

Eu poderia citar a questão de recursos. A creche tem um recurso bom. Mas, por exemplo, sinto muita falta de objetos não estruturados. Então, a gestora, ela pede periodicamente listas pra gente, né? Só que algumas coisas vêm, outras não. Então, de uma forma geral, eu sinto falta desses objetos não estruturados. Porque os brinquedos que eles têm na sala são brinquedos estruturados. Bonecas, carros, legos, bola, etc. Mas eu sinto falta de, tipo, Aqui tem a caixa com colher, com potes, mas assim, seria mais interessante se tivesse cada um um kitzinho na sua sala. [...] A gente quer trazer uma coisa nova, sabe? E tipo, eles se interessam se você colocar os brinquedos normais e objetos, né? “N” objetos, seringa, colheres, etc. Eles vão automaticamente se interessar por aquilo e vão criar com aquilo. Então é muito mais bonito. (Professora Camila, grupo 2, 2024).

Eu sinto falta de recursos, de materiais não estruturados... Então, a bisnaga, as seringas, o borrifador. Tu estás entendendo? A pinça, aquela que a gente não tem. Tem muitas outras coisas, que assim, a prefeitura mostra uma proposta dessa forma, mas os recursos não estruturados, é bem escasso. (Professora Sônia, grupo 1, 2024).

Os objetos não estruturados ampliam as formas de brincar justamente porque não têm uma função definida, exigindo da criança imaginação, interpretação e reconstrução de sentidos. Ao brincar com uma colher, a criança pode transformá-la em microfone, por exemplo. Desse modo, a criança desenvolve a linguagem simbólica e a criatividade (Machado, 2003).

A professora Camila relata que, diante da falta de retorno às solicitações feitas à gestão, iniciativas de arrecadação de doações foram tentadas, mas sem sucesso, sendo assim, utiliza de recursos próprios para aquisição destes materiais: “Mas aí a gente compra, inclusive a coordenadora chegou uma vez a colocar um card no grupo do G2 pedindo doações de panela, de botão. Só que não chegou”. A professora Sônia também afirma: “A gente compra. Porque eu quero que os meninos participem”. Esses relatos demonstram um compromisso

das professoras que desejam garantir experiências significativas às crianças, mesmo diante das limitações de recursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar é algo complexo. É uma atividade universal, mas guiada a partir do contexto histórico, social e cultural que a criança está inserida. É uma ação séria, potencialmente lúdica, possui valor educativo e por isso não deve ser reduzida a um instrumento para ensinar conteúdos. Tem valor em si mesmo, é uma linguagem, uma forma da criança ser e estar no mundo, onde pode experimentá-lo, interpretá-lo e reinventá-lo a partir do seu próprio olhar. Brincar é um direito!

Porém essas são concepções contemporâneas, que se iniciaram com os estudos da psicologia do desenvolvimento (Vygotsky, 2007) e hoje perpassa a todas as ciências que estudam a criança e com a Pedagogia não poderia ser diferente. No entanto, nem sempre foi assim. Achava-se que brincar não tinha nenhum valor, outros que brincar servia para como uma ferramenta de aprender algo, ou simplesmente um treino para vida adulta. Entretanto, uma concepção não sai de cena para outra atuar na sociedade, os paradigmas coexistem no cotidiano entre os educadores. Então, diante desse contexto objetivamos compreender qual a concepção que as professoras do CMEI analisado tinham sobre o brincar e como as experiências vividas na rotina eram articuladas, em seus planejamentos, para favorecer a brincadeira.

Percebemos uma intercessão de concepções trazidas nas falas das professoras, como também, que as concepções podem influenciar diretamente na qualidade e na intencionalidade das experiências oferecidas às crianças.

As professoras, em sua totalidade, reconhecem o brincar como eixo estruturante do currículo. As concepções apresentadas evidenciam um entendimento do brincar como linguagem, como essência, como algo orgânico e como experiência significativa para o desenvolvimento das crianças. Todavia, também emergiram contradições entre o que se entendia pelo brincar e como este era garantido em sua prática. Algumas professoras apesar de uma visão mais amadurecida do brincar, suas falas sugeriram uma fragilidade em sua prática, inclinando-se, assim, para a redução do brincar a um instrumento para alcançar objetivos específicos, ou seja, o brincar com uma concepção majoritariamente utilitarista, esvaziando sua dimensão criativa e expressiva e desconsiderando seu fim em si mesmo. Isso se evidenciou quando na análise dos dados verificamos as ações que as professoras trouxeram como exemplos de

incentivar e favorecer o brincar em sua rotina. Foi possível identificar equívocos em distinguir o que é o brincar e o que são outras experiências potencialmente lúdicas. Apesar de considerarmos a intenção de promover o brincar e de identificar que atividades potencialmente lúdicas e brincadeiras estão presentes na rotina das crianças, evidencia-se a necessidade de uma compreensão mais ampla sobre seu significado e potência na Educação Infantil.

Nesse contexto, é fundamental a ampliação do olhar sobre o planejamento, compreendendo que o brincar por si só, é um potente desenvolvedor de aprendizagem e habilidades. O brincar não precisa ser reconhecido e validado quando este se relaciona apenas a conteúdos mas em sua essência, como forma de expressão da infância.

Portanto, percebemos que as concepções das professoras não apenas influenciam as práticas pedagógicas, mas também revelam o quanto a formação inicial e continuada é importante para que a brincadeira seja verdadeiramente reconhecida como direito. Uma vez que a sua concretização, evocam além do conhecimento conceitual contemporâneo, o entendimento de experiências, de ações que reflitam as concepções colocando a criança como centro do processo educativo. Que a partir da forma que compreendem o brincar como ação integradora do currículo, que poderão organizar e planejar o tempo e o espaço na rotina das crianças para a efetivação dessa atividade.

Partindo desse pressuposto, os dados analisados reforçam a necessidade de aprofundar a formação continuada das docentes no que diz respeito ao brincar. Para garantir o brincar como direito de aprendizagem exige não apenas boa vontade ou embasamento teórico, mas também planejamento consciente, reflexão e coerência entre concepções e práticas.

Diante disso, essa pesquisa contribui para refletirmos sobre nossa prática pedagógica, especialmente no tocante à compreensão e segurança do brincar na Educação Infantil, reconhecendo-o como uma linguagem essencial da infância e uma forma de expressão e aprendizagem. Quando compreendemos o brincar em sua totalidade, o valorizamos como direito fundamental e asseguramos condições adequadas para sua efetivação, como espaços seguros e tempo de qualidade. Nesse sentido, destaca-se o papel da professora como mediadora, assumindo um papel ativo e sensível, intervindo de maneira planejada e respeitosa para ampliar as possibilidades do brincar, promovendo experiências que respeitem os ritmos,

necessidades e interesses das crianças, fortalecendo, assim, seu desenvolvimento integral.

Por fim, este trabalho, antes de tudo, me encontrou, enquanto pesquisadora e em breve, professora. Provocou reflexões profundas e contribuiu significativamente para minha formação enquanto pedagoga comprometida com a valorização do brincar na Educação Infantil. Espero, verdadeiramente, que ele também encontre outras pessoas ao longo do caminho: professores, estudantes e todos aqueles que compartilhem do mesmo interesse, o desejo de fortalecer e respeitar o brincar como um direito da infância.

Levando isso em consideração, a presente pesquisa teve como objetivo principal: compreender como as concepções das professoras de 1 a 3 anos de um CMEI da cidade do Recife se articulam à garantia do direito ao brincar, entendido como eixo estruturante do currículo da Educação Infantil. E como objetivos específicos: identificar as concepções do brincar expressas pelas professoras e repertoriar as ações realizadas pelas professoras que favorecem e incentivam o brincar na rotina das crianças. Compreender as concepções das professoras de crianças de 01 a 03 anos contribuem para a garantia do direito ao brincar, entendido como eixo estruturante do currículo da Educação Infantil, tenderia a realização de planejamentos intencionais, favorecendo o brincar de maneira transversal no currículo, porém, quando levantaram suas ações para a promoção do brincar, ele foi visto como um recurso. Nesse sentido, a questão norteadora desta pesquisa não é respondida em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

AHMAD, Laila Azize Souto. Um breve histórico da infância e da instituição de educação infantil. *Revista Virtual Partes-Educação*, 20 jun. 2009.

ALVES, V. de F. N. Uma leitura antropológica sobre a educação física e o lazer. In: ISAYAMA, H. F.; WERNECK, C. L. G. (Org.). *Lazer, recreação e educação física*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 83-114.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Currículo e educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Currículo e linguagem na educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 13-45. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil; v. 6).

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. *Cadê o brincar? Da educação infantil para o ensino fundamental*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BOMTEMPO, Edda. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2011.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. Brincadeira. In: GOMES, C. L. (Org.). *Dicionário crítico do lazer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

DOMINGUES, Camila Moutinho; NORONHA, Vânia. Criança: sujeito eu-brinquedo – representações da cultura lúdica na educação infantil. In: REIS, Magali; RODRIGUES, Rogério (Org.). *Ludicidade, conhecimento e corpo*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2018. (Em Aberto, v. 31, n. 102), p. 129–146.

DORIGO, Helena Maria Giroto; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura do. A concepção histórica sobre as crianças pequenas: subsídios para pensar o futuro. *Revista Educere et Educare*, vol. 2, n. 3, jan./jun. 2007, p. 15-32. Unioeste.

DORNELLES, Leni Vieira. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. In: CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gládis Elise da Silva (Orgs.). *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 101-108.

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

_____. Froebel e a concepção de jogo infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Brinquedos e brincadeiras nas creches e pré-escolas. In: *Brinquedos e brincadeiras na creche e na pré-escola*. Brasília: TV Escola, MEC, 2013. Boletim Salto para o Futuro, ano XXIII, n. 12, p. 9-26.

KRAMER, S. *A política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN JR., M. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LIMA, J. M. A importância do jogo e da brincadeira para o desenvolvimento das múltiplas inteligências da criança. In: MORTATTI, M. R. L. *Atuação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental*. Araraquara: JM Editora, 2003. p. 63-87.

MAIHACK, Daniela. A importância da participação do professor durante as atividades de brincadeira na Educação Infantil. In: COUTINHO, Angela Scalabrin; DAY, Giseli; WIGGERS, Verena (Orgs.). *Práticas pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional*. São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 211-231.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOYLES, Janet R. *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MULLER, Verônica Regina. *História de crianças e infâncias: registros, narrativas e vida privada*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de et al. *O trabalho do professor na educação infantil*. 3. ed. São Paulo: Editora Biruta, 2019.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Esportes. *Currículo de Pernambuco: educação infantil*. Recife: Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação, 2019.

POSTMANN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coord.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação*. Porto: Asa, 2004.

_____. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolarização. In: GARCIA, R. L.; LEITE, A. F. (Orgs.). *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DPEA, 2001.

SCHMITZ, Arilda Jackeline. Brincadeira livre e ação educativa na Educação Infantil. In: COUTINHO, Angela Scalabrin; DAY, Giseli; WIGGERS, Verena (Orgs.). *Práticas pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional*. São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 232-240.

SAVELI, E. de L.; SAMWAYS, A. M. A educação da infância no Brasil. *Imagens da Educação*, v. 2, n. 1, p. 51-59, 2012.

SOUSA, J. R. de; SANTOS, S. C. M. dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. *Pesquisa e Debate em Educação*, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 1396-1416, 2020.

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

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 9, fev. 1975.

_____. O brincar na educação infantil. *Caderno de Pesquisa*, n. 91, p. 62-69, São Paulo, 1995.

_____. *Brincar na pré-escola*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Concepções de brincar entre profissionais de educação infantil: implicações para a prática institucional*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1996.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

1. Você poderia me dizer sua idade, por favor?
2. Em que curso se formou?
3. Há quanto tempo atua como professora da Educação Infantil?
4. Quando é o momento da roda, onde você está conversando sobre determinado assunto ou realizando uma contação de história, por exemplo, e uma criança sai do seu lugar para ir brincar, o que você faz?
5. Se você propõe uma brincadeira de faz de conta e, naquele momento, a criança escolhe brincar de outra coisa, o que você pensa sobre essa atitude? Como você age?
6. As crianças brincam neste CMEI? Como, quando e do que brincam?
7. Pode compartilhar alguns exemplos de brincadeiras que você realiza com as crianças em sua prática?
8. Quem costuma brincar com as crianças? Apenas os colegas ou os adultos também participam?
9. Você acredita que o brincar faz parte do currículo da Educação Infantil? Se sim, de que forma ele está inserido?
10. Como vocês organizam o currículo aqui no CMEI? É estruturado por campos de experiência? Como o brincar está inserido nessa rotina curricular?
11. O que você considera mais importante na rotina da Educação Infantil? (Se quiser, pode organizar por ordem de prioridade): Brincar, Cuidados pessoais (banho e alimentação)
12. Você encontra desafios para inserir o brincar no planejamento e na rotina da sala? Se sim, como costuma lidar com esses desafios?
13. Ao longo de sua experiência, você percebeu alguma mudança no papel do brincar na Educação Infantil?
14. Por fim, o que você entende por "brincar"? Qual é a sua concepção de brincadeira? Quais os principais benefícios que você acredita que o brincar traz para as crianças?

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Cumprimento Sr./Sr.ª ao tempo em que solicito a sua participação na pesquisa intitulada _____, integrante do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. A referida pesquisa tem como objetivo principal, _____

e será realizada por _____, estudante do referido curso.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de _____, com utilização de recurso de _____, a ser transcrita na íntegra quando da análise dos dados coletados. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, contudo, será mantido o anonimato dos respondentes participantes da pesquisa. Dessa forma, a participação na pesquisa não incide em riscos de qualquer espécie para os respondentes. A sua aceitação na participação dessa pesquisa contribuirá para o/a licenciando escrever sobre o tema que estuda, a partir da produção do conhecimento científico.

Consentimento pós-informação

Eu, _____, estou ciente das condições da pesquisa, acima referida, da qual livremente participarei, sabendo ainda que não serei remunerado/a por minhas contribuições e que posso afastar-me quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via para cada um/a.

Recife, PE, ____ de _____ de 2024.

Assinatura do/a participante

Assinatura do/a pesquisador/a