



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO PROF. DR. SÉRGIO JACINTHO LEONOR
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

FRANCIELLE ALMEIDA MARTINS

**A CENTRALIDADE DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: limites e
possibilidades do fazer docente em uma escola de tempo integral**

**Arraias, TO
2025**

Francielle Almeida Martins

A CENTRALIDADE DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: limites e possibilidades do fazer docente em uma escola de tempo integral

Monografia apresentada à Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Universitário de Sérgio Jacintho Leonor - Arraias para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Giane Maria da Silva

Arraias, TO

2025

Francielle Almeida Martins

A CENTRALIDADE DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: limites e possibilidades do fazer docente em uma escola de tempo integral

Monografia foi avaliada e apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Arraias, Curso de Pedagogia, para obtenção do título de Pedagoga e aprovada em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.

Orientadora: Profa. Dra. Giane Maria da Silva

Data de aprovação: 26/06/2025.

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **GIANE MARIA DA SILVA**
Data: 30/06/2025 11:51:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Giane Maria da Silva, UFT
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **ELISABETE DA SILVEIRA RIBEIRO**
Data: 26/06/2025 20:40:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Elisabete da Silveira Ribeiro, UFT
Professora Avaliadora 1

Documento assinado digitalmente
 **PATRICIA BARROS SOARES BATISTA**
Data: 26/06/2025 17:47:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Ma. Patrícia Barros Soares Batista, CP/UFGM
Professora Avaliadora 2

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me guiou em cada passo, permitindo chegar até aqui.

À minha família, em especial aos meus pais, Cacimiro e Maria, e à minha irmã Gabrielle, pelo apoio incondicional e incentivos que tonaram essa caminhada mais significativa e leve.

À minha companheira de curso, Carla, com quem compartilhei conquistas, desafios e aprendizados.

À minha orientadora, Profa. Giane Maria da Silva, que teve um papel fundamental nesse processo. Agradeço por ter aceitado me orientar, pela dedicação e pelas preciosas contribuições que foram essenciais para que eu chegasse a este resultado.

Agradeço às professoras e à diretora, participantes desta pesquisa, que contribuíram muito para esta investigação. A colaboração e os relatos compartilhados foram essenciais para a realização deste trabalho e para a reflexão sobre o brincar, contribuindo para uma compreensão mais ampla sobre o tema estudado.

A todos aqueles que, de alguma forma, fizeram parte desse momento da minha vida, meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral analisar em que medida o brincar está presente nas práticas pedagógicas, na Educação Infantil, na perspectiva de professoras e da diretora de uma escola pública de tempo integral, em Aurora do Tocantins. Pretendemos, ainda, com esta pesquisa, apreender o lugar da brincadeira, na perspectiva dessas profissionais; identificar os tempos e os espaços de/para brincar na escola e analisar os limites e possibilidades da promoção da brincadeira na instituição, na visão das participantes da pesquisa. O estudo baseia-se nas contribuições de autores como Kishimoto (2009), Brougère (1993), Wajskop (1995), Nascimento (2007), Pereira (2005) e outros. A pesquisa é de natureza qualitativa e para a coleta de dados foram feitas observações na escola, entrevistas do tipo semiestruturado com duas professoras e com a diretora da unidade, bem como fotografias de alguns espaços significativos para esta investigação. Os resultados da pesquisa apontam que a escola investe pouco no potencial do brincar na Educação Infantil, indicando que a brincadeira ainda não está presente de maneira constante, planejada e qualificada no cotidiano escolar. Também foi evidenciada a ausência de espaços adequados e a insuficiência de brinquedos na escola, comprometendo, assim, a qualificação do brincar e o desenvolvimento das crianças que frequentam a instituição. Esses fatores apontam para a necessidade de investimentos na infraestrutura da escola, na aquisição de brinquedos e na formação sólida dos profissionais da instituição.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ludicidade. Brincadeira. Prática Pedagógica. Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

The general objective of this study is to analyze the extent to which play is present in pedagogical practices in Early Childhood Education, from the perspective of teachers and the principal of a full-time public school in Aurora do Tocantins. We also intend to use this research to understand the place of play from the perspective of these professionals, to identify the times and spaces for play in the school, and to analyze the limits and possibilities of promoting play in the institution, based on the perspectives of the research participants. The study is based on the contributions of authors such as Kishimoto (2009), Brougère (1993), Wajskop (1995), Nascimento (2007), Pereira (2005), among others. The research is qualitative in nature and, for data collection, observations were made at the school, semi-structured interviews were conducted with two teachers and the principal of the unit, as well as photographs taken of some significant spaces for this investigation. The results of the research indicate that schools invest little in the potential of play in Early Childhood Education, showing that play is not yet present in a constant, planned, and qualified manner in the school routine. The lack of adequate spaces and the insufficient number of toys in the school were also highlighted, thus compromising the quality of play and the development of the children who attend the institution. These factors point to the need for investments in the school's infrastructure, in the acquisition of toys, and in the solid training of the institution's professionals.

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

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 – Espaço coberto destinado para as brincadeiras.....	33
Figura 2 – Vista de outro ângulo do espaço destinado para as brincadeiras.....	33
Figura 3 – Fachada da escola usada espaço alternativo utilizado para brincar.....	43
Figura 4 – Outro ângulo da fachada da instituição.....	43

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL	11
2.1 A escola de tempo integral no município de Aurora do Tocantins	12
3. O ATENDIMENTO À PRIMEIRA INFÂNCIA E SUAS ESPECIFICIDADES	15
3.1 O conceito de infância: breve considerações	15
3.2 O cuidar e o educar na Educação Infantil	17
4 O BRINCAR E SUA IMPORTÂNCIA	20
4.1 O brincar nos documentos oficiais: o que dizem a BNCC e as DCNEI?	22
4.2 Brincar ou acelerar o ensino na Educação Infantil?	24
5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	26
5.1 Caracterização da pesquisa	26
5.2 Local da pesquisa, sujeitos e colaboradores	26
6 DIÁLOGOS COM AS PROFISSIONAIS DA ESCOLA	29
6.1 O que dizem as professoras	29
6.2 O que diz a diretora da escola	38
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	48
APÊNDICES	51
ANEXOS	53

1 INTRODUÇÃO

O brincar não deve ser considerado apenas uma forma de entretenimento, é por meio dele que a criança compreende e interpreta o meio em que vive, aumentando seus conhecimentos sobre as pessoas, objetos, elementos culturais e os fenômenos da natureza. Na Educação Infantil, o brincar tem um papel central no desenvolvimento da aprendizagem da criança e deve estar no centro das discussões para possibilitar o seu desenvolvimento integral.

Através da brincadeira, a criança vivencia momentos que exigem concentração, solução de problemas, raciocínio lógico, negociação e respeito às regras; além disso, favorece a socialização, proporcionando situações de interação com o ambiente, com outras crianças e com os adultos. Dessa forma, materiais simples podem se transformar em ferramentas de aprendizagem, atuando em favor da imaginação infantil.

A qualidade do brincar, nesse sentido, está diretamente ligada à atuação das professoras e aos recursos disponíveis. Acredita-se que a escassez de brinquedos, a pouca participação do adulto nas brincadeiras e a ausência de planejamentos consistentes que investem no potencial da brincadeira podem limitar as experiências das crianças. Por isso é fundamental avaliar diariamente os espaços e materiais disponíveis, observar cada criança com atenção e registrar descobertas, como recomendam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2013).

O presente trabalho discute a importância do brincar e das atividades lúdicas na Educação Infantil (doravante, EI), com destaque para a importância de uma interlocução com a formação docente comprometida com o desenvolvimento integral da criança, visando a promoção da infância. Assim, nos orientamos por algumas iniciais, como: o brincar é valorizado pelos educadores? Quais são os espaços e tempos de brincar? Esses espaços são adequados? Do que as crianças brincam na escola? Como elas brincam? Quando e como acontecem as brincadeiras?

O objetivo geral da pesquisa foi analisar em que medida o brincar está presente nas práticas pedagógicas, na Educação Infantil, na perspectiva de professoras e da diretora de uma escola pública de tempo integral, em Aurora do Tocantins. Além disso, pretendemos apreender o lugar da brincadeira, na perspectiva dessas profissionais; identificar os tempos

e os espaços de/para brincar na escola e analisar os limites e possibilidades da promoção da brincadeira na instituição, na visão das participantes da pesquisa.

A reflexão acerca do brincar, na Educação Infantil, não é nova, mas o tema ainda carece de mais discussões e estudos, pois ainda existem muitos desafios no cotidiano das práticas pedagógicas com crianças pequenas, como a inadequação e/ou a falta de espaços adequados para o brincar com qualidade, além de um planejamento que leve em conta a centralidade do lúdico. Diante dessa situação, torna-se fundamental repensar as ações educativas e buscar uma abordagem mais atenta à infância.

A escolha do tema foi motivada pelas experiências construídas no decorrer da minha trajetória acadêmica e durante o Estágio Supervisionado II, realizado em 2024, em uma turma da pré-escola. Essas vivências e experiências despertaram a vontade de investigar de que maneira as práticas relacionadas ao brincar têm sido desenvolvidas na realidade da Educação Infantil, especialmente os desafios enfrentados pelas professoras para proporcionar momentos lúdicos em meio às exigências do currículo, especialmente no que se refere à ênfase no processo de alfabetização da criança, apesar de esse não ser o objetivo desta etapa de ensino, uma vez que a EI não se configura como mera preparação para o Ensino Fundamental, mas como um marco educativo na formação de crianças.

Acreditamos que esta pesquisa busca contribuir como uma oportunidade de ampliar a reflexão sobre a importância do lúdico na Educação Infantil, incentivando profissionais da educação a adotarem práticas que contribuem para a valorização do brincar reconhecendo-o como uma necessidade para a aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Ao propor essa discussão, o presente estudo oferece bases teóricas que reafirmam que o brincar é parte integrante do processo educativo na Educação Infantil e esses fundamentos nos ajudam a compreender o seu papel no desenvolvimento da criança, bem como os caminhos para que o planejamento esteja mais alinhado às necessidades da criança.

Este trabalho está organizado em seis seções, iniciando pela introdução. Na segunda seção, são discutidas as concepções de escola de tempo integral e educação integral, mencionando suas diferenças e relações no contexto educacional. Além disso, abordamos a estrutura e funcionamento da instituição de Educação Infantil em tempo integral em Aurora do Tocantins, onde a pesquisa foi realizada. Na terceira, apresentamos sobre a Educação Infantil, a compreensão atribuída à infância ao decorrer do tempo, as mudanças da forma de interpretar o brincar e os desafios escolares. Na quarta, discutimos a importância do brincar, apontando o papel das experiências lúdicas no desenvolvimento da criança, e uma breve

revisão sobre o brincar nos documentos oficiais, com base nas orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2013). Na quinta, destacamos a metodologia utilizada na pesquisa, especificando sua caracterização, local, sujeitos e colaboradores, bem como os instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta de dados. Na sexta, são apresentadas as análises dos resultados por meio da apresentação e da discussão das informações coletadas em entrevistas realizadas com as professoras e a diretora. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

2 ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL

O Programa Escola em Tempo Integral configura-se como um modelo educacional que amplia a carga horária escolar, cujo objetivo é oportunizar um aprendizado mais completo e diversificado da educação, segundo dados do Ministério da Educação. A ideia central é proporcionar que todos os estudantes tenham a possibilidade de se beneficiar de um espaço, com uma maior proposta de conteúdo, buscando o desenvolvimento de habilidades culturais, socioemocionais e artísticas, promovendo uma educação ampla e uma formação completa para os estudantes.

Educação de tempo integral e educação integral são expressões que possuem significados distintos. Segundo Moll (2010), uma educação integral abrange vários fatores formativos nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros. De acordo com a autora, a proposta da escola de tempo integral teve contornos devido aos movimentos educacionais brasileiros, como as ideias de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que apoiavam uma educação democrática e pública. A proposta de Educação Integral no Brasil contemporâneo surgiu da necessidade de combater as desigualdades sociais e garantir inclusão educacional, buscando a concretização de uma educação pública, nacional e democrática (Brasil, 2009).

Apesar da relevância da educação integral, sua implementação enfrenta desafios, como o aumento dos investimentos financeiros e “uma das críticas mais habituais às propostas de educação integral é a que se refere aos custos dos programas”, segundo Guará (2006, p. 22). Apesar dos custos serem mais altos em comparação às intuições tradicionais, o aumento dos recursos é crucial. A Educação Integral não só amplia a duração dos estudantes na escola, mas enriquece seu desenvolvimento ao integrar atividades que apresentam competências para a vida, criatividade e cidadania.

A Educação Integral é definida pela busca de um desenvolvimento completo, porém sofre desafios modernos, como as várias funções da escola. A qualidade da educação ainda é envolvida por situações de infraestrutura inadequada e necessidade de formação contínua para professores. Além disso, é importante repensar o tempo dedicado à educação, possibilitando uma jornada que tenha muitas experiências e saberes. E que o currículo se adapte às realidades e aos princípios do projeto político-pedagógico, garantindo uma educação de qualidade.

Para Barbosa (2015),

Se há consenso de que a escola de Educação Infantil seja uma instituição que visa complementar a educação familiar das crianças pequenas [...] compartilhando com as famílias responsabilidades, quando temos tempos excessivamente longos de permanência na creche e na pré-escola é preciso maior atenção com o que temos denominado de educação integral e interrogar a responsabilidade da sua tarefa educativa (Barbosa, 2015, p. 106).

Barbosa (2015) chama atenção ainda para o fato de que:

Para se pensar e se realizar uma educação integral com bebês e crianças pequenas sustentada na aliança entre transmissão e experiência formativa em seu período de permanência na escola, mais importante que projetar tempos e espaços - ou a vida comum - em que tudo "se encaixe", talvez seja relevante considerar e imaginar "como se desencaixam": os descompassos, os acasos, os desacertos, as imprevisibilidades. Não abrir mão deles, mas neles apostar. Trata-se de intencionalmente os adultos garantirem às crianças experiências que integrem as dimensões do saber e do não saber como modo de favorecer a emergência de uma transformação necessária sobre a qual não temos respostas definidas nem definitivas (Barbosa, 2015, p. 113-114).

De acordo com a legislação brasileira, esse modelo é garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e pelo FUNDEB, que garante os recursos específicos para as instituições. O modelo tem como premissa lidar com o ensino parcial que limita o tempo disponível para os estudos e com a finalidade de formar cidadãos críticos e capacitados para a sociedade.

Por fim, é importante ressaltar que os conceitos de escola de tempo integral e educação integral, apresentam diferentes significados. A escola de tempo integral refere-se ao aumento do tempo em que os estudantes permanecem na escola. Já a educação integral propõe uma formação mais ampla, pois está focada na formação completa do indivíduo. Assim, mais do que ampliar a permanência na instituição, é necessário priorizar as práticas educativas e o compromisso com a formação integral dos educandos.

2.1 A escola de tempo integral no município de Aurora do Tocantins

Por meio da análise ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, no ano de 2024, com a Lei de nº 14.640, de 31 de junho de 2023, a escola começou a funcionar em tempo integral, localizada no município de Aurora do Tocantins.

Conforme o Plano Municipal de Educação (PME), elaborado em 2020, o Prefeito encaminhou para apreciação da Câmara Municipal o projeto de Lei que instituiu o Plano Municipal de Educação de acordo com as diretrizes da Lei Federal n. 13.0005/2014, tendo que cumprir a meta 6 do PME, que pretende ofertar educação em tempo integral nas escolas públicas. Esse plano inclui metas e estratégias para a educação no município, essa meta tem como objetivo:

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica (Aurora do Tocantins, 2020, p. 18).

De acordo com o exposto, pelo menos 50% das instituições públicas precisarão oferecer um currículo que apresente mais horas na escola, possibilitando o que denominam como “um ensino mais completo”. O intuito é receber, no mínimo, 25% dos estudantes da educação básica, assegurando que uma parte significativa dos matriculados possua acesso a essa forma de ensino.

As estratégias da meta 6 buscam garantir que as crianças continuem na escola pelo menos sete horas diárias durante todo o ano letivo, com atividades pedagógicas, esportivas e culturais. Também se propõe à criação de novas instituições com infraestrutura apropriada para atendimento em tempo integral, principalmente em comunidades pobres e a reestruturação das escolas públicas existentes. Também se destinam à articulação da escola com vários ambientes educativos, tais como praças, centros comunitários e bibliotecas. Da mesma forma, mantém o foco em garantir a educação em tempo integral para as crianças com transtornos globais do desenvolvimento, deficiência e altas habilidades ou superdotação. Além disso, pretende otimizar o tempo escolar para conciliar aprendizado e recreação.

Em consulta ao Projeto Político Pedagógico (PPP), destaca-se que a escola Municipal de Educação Infantil atende crianças na faixa etária de 1 ano e 9 meses a 3 anos para o Maternal e na Pré-escola, crianças de 4 e 5 anos. A instituição apresenta a seguinte organização de turmas: 2 turmas para o Maternal III com um total de 39 alunos; Pré I tem 2 turmas com 31 alunos e Pré II uma turma com 29 alunos. Assim, o total de alunos é 116¹. A carga horária anual é composta por 200 dias letivos, e o horário de funcionamento é das 7h

¹ Essa informação foi fornecida pela diretora da unidade, durante entrevista, no dia 15/04/2025.

às 15h30. Observa-se, pela consulta ao documento, que na implantação do tempo integral o enfoque foi a ampliação do tempo de permanência das crianças na instituição; não foram, portanto, localizados indícios de outras mudanças na instituição além desta.

No momento da coleta dos dados, a escola passava por uma reforma, por isso começou a funcionar em um espaço adaptado, onde antes era uma repartição pública. Aprofundaremos essa discussão mais à frente, quando apresentarmos os dados das entrevistas realizadas.

3 O ATENDIMENTO À PRIMEIRA INFÂNCIA E SUAS ESPECIFICIDADES

3.1 O conceito de infância: breve considerações

No Brasil, a convivência entre vários povos inspirou as práticas infantis, como as brincadeiras e os jogos tradicionais. Del Priore (2002) destaca que, historicamente, na convivência entre indígenas e crianças portuguesas, diversas atividades foram sendo mudadas, estabelecidas, numa continuidade social e cultural, e o brincar é considerado atividade natural das crianças e reflete os costumes de determinada população.

A palavra infância, etimologicamente, tem o significado "ausência de fala" e foi compreendida como incapacidade de se expressar plenamente. Segundo Kohan (2010) há duas maneiras importantes de entender a infância. A primeira, que é a fase inicial do desenvolvimento das pessoas, caracteriza-se pelo tempo cronológico de vida. Nesse sentido, crianças e adultos são diferentes e para o crescimento é necessário abandonar a infância. Algumas visões consideram que adulto é mais racional que uma criança, enquanto outras veem infância como um estado mais puro. A segunda é vista como condição do humano, que não se limita à idade; na característica presente nas variadas fases da vida. Para a autora, alguns dos filósofos que interpretam essa condição de formas variadas foram Nietzsche, Benjamin, Agamben, Deleuze e Lyotard.

Atualmente, a infância tem sido objeto de estudo em várias áreas do conhecimento, como psicologia, sociologia, biologia, direito etc. e possui importância na mídia, consumo e economia. No campo da educação, há duas tendências: (1) infância como objeto de formação que vê a educação como um método que possibilita à criança passar essa fase e (2) infância como condição a ser preservada, que considera a infância como algo que deve ser cultivado em estudantes e educadores.

Conforme aponta Kramer (2007), a infância não é apenas uma fase da vida. Em suas palavras:

A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza (Kramer, 2007, p. 15).

Essa perspectiva aponta que a história humana está ligada à infância e é nessa fase que as pessoas conhecem a brincadeira, que é umas das formas de desenvolvimento da identidade e cultura. A brincadeira, nesse sentido, é mais que uma atividade recreativa, é um

meio de aprendizagem que caracteriza a infância. Nas brincadeiras as crianças imitam a realidade e criam compreensões sobre o mundo. Esse momento entre a infância e a brincadeira é fundamental para compreender o papel da infância na história, já que é por meio dos ambientes lúdicos que as crianças apresentam suas habilidades sociais, emocionais e cognitivas, sendo importante para a vida adulta (Kramer, 2007).

De acordo com Sarmiento (2005),

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. [...] A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus atores concretos, mas por efeito conjugado das ações internas e externas dos fatores que a constroem e das dimensões de que se compõe (Sarmiento, 2005, p. 365-366).

Ao longo da história, a infância tem sido compreendida de diferentes maneiras, mudando de acordo com as mudanças políticas, sociais e culturais. Na visão de Kuhlmann Júnior (2010), a historiografia da infância tem o objetivo de ultrapassar a concepção tradicional que acredita que a educação é apenas um reflexo do contexto socioeconômico, ressaltando-o como componente constitutivo das relações sociais.

Dessa forma, a educação deve ser entendida como um processo ativo na construção e reprodução das estruturas sociais. Com o passar dos anos, diversas ideias sobre a infância influenciaram a organização da escola, políticas públicas e discursos voltados à educação infantil (Kuhlmann Júnior, 2010). A forma como o grupo social vê a infância contribui para as práticas pedagógicas realizadas nas instituições de ensino e nos procedimentos para o desenvolvimento das crianças.

É essencial pensarmos sobre como a situação socioeconômica de cada criança afeta sua vivência e formação. No contexto brasileiro, a desigualdade no acesso à educação prejudica a experiência das crianças. De acordo com Nascimento (2007):

No Brasil, as grandes desigualdades na distribuição de renda e de poder foram responsáveis por influências distintas para classes sociais também distintas (Nascimento, 2007, p. 27).

Enquanto algumas crianças possuem educação de qualidade e condições de vida que contribuem para o seu desenvolvimento integral, outras sofrem os impactos da pobreza em

seu processo de formação. Essa situação desigual reflete-se na experiência escolar, resultando na diferença de acesso a um ensino adequado, às condições de qualidade de aprendizado e na experiência lúdica. Dessa forma, a escola deve ser um ambiente onde a infância seja vivida de maneira plena, independentemente da classe social da criança, promovendo igualdade, permitindo um espaço inclusivo e que valorize a aprendizagem, além do desenvolvimento emocional e a construção de saberes de maneira integral.

A compreensão da infância, por diversas vezes, reproduz concepções de épocas e contextos sociais. Portanto, as concepções mudam de acordo com os valores e necessidades presentes em cada fase histórica, o que impacta nas estruturas da Educação Infantil, como no papel do educador, na relação com a criança e no currículo estabelecido nas escolas. Ao analisarmos concepções de infância, a visão sobre a infância prossegue como um enigma a ser entendido; trata-se de algo complexo que precisa ser compreendido e investigado ao longo do tempo.

Ao falarmos de infância, em geral, nos deparamos com concepções que ignoram que os significados que damos a ela dependem do contexto nos quais ela emerge e se desenvolve, bem como das relações sociais que se estabelecem em seus diferentes aspectos - histórico, cultural, econômico, político etc. Estes aspectos, portanto, colaboram para a constituição desses significados e dessas concepções, o que nos remete a uma imagem de criança universal, descontextualizada ou nos mostram diferentes infâncias coexistindo em um mesmo tempo e lugar (Sarmiento, 2005).

Ainda segundo Sarmiento (2005), é com a modernidade que surge o sentimento de infância, de preocupação e de investimento da sociedade e dos adultos nas crianças, bem como da ideia de criação de formas de regulação da infância e da família. Estudiosos da área de sociologia da infância vêm afirmando que, enquanto categoria social, a infância é considerada uma ideia moderna. Na atualidade, evidencia-se a presença de diferentes infâncias, pois muitos estudiosos recusaram uma concepção única, uniformizadora, concebendo as crianças como seres sociais (Sarmiento, 2005).

3.2 O cuidar e o educar na Educação Infantil

A primeira infância é um momento importante para o desenvolvimento infantil, e a associação entre o cuidar e educar é fundamental para garantir o pleno crescimento das crianças. Historicamente, no Brasil, teve início no século XIX o atendimento das crianças

de 0 a 6 anos baseado em padrões europeus. Nunes (2011) destaca que as creches recebiam crianças de classes sociais mais baixas, se concentravam em cuidados básicos, enquanto os jardins de infância, influenciados por Froebel, recebiam crianças de classes altas, com foco no aprendizado por meio de atividades lúdicas, da autoexpressão e do movimento.

De acordo com Nunes (2011), no ano de 1970 ideias “importadas” dos Estados Unidos, como os programas compensatórios e de privação cultural, fortaleceram essa visão dicotômica. Apenas entre 1986 e 1990, com os debates a partir da elaboração da nova Constituição Federal (CF) (Brasil, 1988) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), que essa visão foi questionada e superada.

A integração entre cuidar e educar, no Brasil, tem progredido por meio de órgãos governamentais e políticas públicas, como o Sistema de Garantia de Direitos, principalmente dos Conselhos Municipais do Direito da Criança, Adolescente e as intervenções do Ministério Público. Nunes (2011) ressalta que:

A educação infantil, reconhecida como direito de toda criança desde o nascimento em instituições próprias (sob o nome de creches, pré-escolas ou outro equivalente, como centros de educação infantil), vem-se tornando não só uma demanda cada vez mais expressiva, um objetivo explícito da política educacional e um dever dos organismos governamentais, mas também um claro empenho de organizações da sociedade civil (Nunes, 2011, p. 15).

Apesar dos avanços, a utilização desses princípios enfrenta desafios, principalmente em um país de grande diversidade geográfica como o Brasil, com diferenças socioeconômicas e carência nos serviços públicos de saúde e educação. Nunes (2011) afirma que uns dos desafios são o aumento do atendimento para crianças na faixa de 0 a 3 anos e a melhoria da qualidade do serviço ofertado para a faixa etária até 6 anos.

Na Educação Infantil a questão do cuidado e da educação são indissociáveis. Nesse sentido, Oliveira, Donelli e Charczuk (2020) reforçam que, essa etapa de ensino deve ser entendida como:

um lugar muito além de práticas pedagógicas limitadas às técnicas educativas em que não se consideram as subjetividades em seu processo, ou um local para as crianças ficarem para que suas mães trabalhem, se apresentando, então, como um local onde cuidado e educação estão imbricados (Oliveira; Donelli; Charczuk, 2020, p. 3).

A partir desse contexto, observa-se que a integração entre cuidar e educar na primeira infância, no Brasil, mostra um cenário de evolução histórica e constantes mudanças. O desenvolvimento histórico associado tanto aos aspectos político e administrativo, quanto ao técnico-científico, tem estruturado o modelo atual, que pretende uma integração mais concreta dessas práticas.

4 O BRINCAR E SUA IMPORTÂNCIA

O brincar é uma prática essencial para o progresso infantil e seu significado, no decorrer da história, evoluiu significativamente. Sua história é variada, refletindo mudanças culturais e sociais ao longo do tempo.

Segundo Wajskop (1995) na sociedade ocidental atual, o brincar é resultado de uma visão social que acredita que a brincadeira é uma atividade inata à natureza infantil. Essa concepção é referente às ideias românticas sobre as diferenças entre adultos e crianças na Idade Média. Desde a Antiguidade o brincar tem sido uma atividade essencial para o desenvolvimento do indivíduo; as crianças participavam dos mesmos ritos, festas e brincadeiras que os adultos, e isso era considerado como uma maneira de estreitar laços sociais e, geralmente, não eram questionados.

Com o passar dos séculos, o brincar começou a ser visto sob uma diferente perspectiva. No período do Romantismo, a infância foi concebida como uma época de conexão e pureza com a natureza, destacando a fragilidade da criança. Pedagogos e filósofos como Rousseau, Pestalozzi e Comenius, ajudaram na valorização da infância e no progresso do brincar, pois reconheceram que a brincadeira era essencial para o desenvolvimento da criança e proporcionaram métodos educacionais que valorizavam a infância. Wajskop (1995) aponta que pedagogos que surgiram depois, como Friedrich Froebel, Maria Montessori e Ovide Decroly, elaboraram propostas e pesquisas a respeito das crianças pequenas, ressaltando a relevância da brincadeira para o desenvolvimento infantil.

Para Brougère (1993) o pensamento romântico influencia na mudança da concepção do brincar, unindo-a à percepção de infância. A brincadeira, com o Romantismo, ganha seriedade como forma de inversão de valores, por meio dessa corrente de pensamento, sendo vista como o espaço de uma educação “inatural”.

Wajskop (1995) aponta que, de acordo com Vygotsky, a brincadeira tem três características: a regra, a imitação e a imaginação, presentes em diferentes tipos de brincadeiras infantis. De acordo com essa visão de Vygotsky sobre a brincadeira, a autora destaca que essas características juntas criam um espaço lúdico importante para o desenvolvimento social, cognitivo e emocional das crianças. As regras estabelecem normas sociais, a imitação proporciona o conhecimento por meio da observação e a imaginação promove a criatividade.

O brincar é uma atividade fundamental para o aprendizado das crianças desde a infância. A partir dos primeiros anos de vida, as crianças começam a explorar o mundo ao seu redor por meio do contato com os brinquedos e convívios sociais. Essa exploração não é apenas uma maneira de divertimento, mas um elemento fundamental para o seu progresso. A cultura lúdica da criança cresce por meio de suas experiências e interações no decorrer das brincadeiras (Wajskop, 1995).

Antigamente, o brinquedo era feito de maneira caseira, juntando pais e filhos na sua fabricação. Entretanto, à medida que a infância se tornou reconhecida como uma parte característica da vida, permitiu-se o reconhecimento do brinquedo como item infantil. Nesse sentido, de acordo com Porto (2008), a partir do século XIX, os brinquedos começaram a ser comercializados.

Como o brincar estava sendo bastante discutido por diversos educadores e autores nessa época, o debate sobre a importância dos brinquedos também ganhava fôlego, pois os brinquedos não poderiam ser considerados somente como objetos de entretenimento, mas ferramentas necessárias para o desenvolvimento das crianças. Muitos autores, de diferentes áreas, exploraram a história dos brinquedos e dos jogos, como Johan Huizinga, Walter Benjamin, Philippe Ariès, Roger Caillois e Gilles Brougère. Além disso, Maria Montessori, Decroly e Froebel ressaltaram o valor educativo do jogo, fazendo com que vários educadores percebessem a sua importância.

Nesse sentido, em diferentes momentos históricos, conforme as concepções de infância e educação, o brincar foi compreendido de diversas maneiras, assumindo formas como o brincar livre, o brincar dirigido, jogos, entre outros.

Pereira (2005) ressalta a necessidade da brincadeira como uma linguagem que está em nossa vida, por meio da exploração dos sons, gestos, expressões, declarações, inflexões, dentre outros, e destaca que é necessário que o educador compreenda essa linguagem e entenda sua importância em suas práticas.

É necessário que os profissionais da Educação Infantil reconheçam a importância do brincar como uma experiência cultural e uma forma de construção de conhecimentos, promovendo a autonomia, interações sociais e a criatividade. O brincar não deve ser apenas um meio de ensinar conteúdos, mas uma forma de conhecimento do mundo. Segundo Borba (2007), as atividades lúdicas podem desenvolver o aprendizado, porém, quando utilizadas apenas para ensinar conteúdos, perdem o caráter lúdico. Para que sejam realmente lúdicas,

elas devem proporcionar descobertas, interação e escolhas. A ludicidade deve ser valorizada, garantindo tempo e espaço para brincadeiras espontâneas na escola.

Sobre a importância da escola na construção da socialização, Borba (2007) afirma:

[...] a escola, como espaço de encontro das crianças e dos adolescentes com seus pares e adultos e com o mundo que os cerca, assume o papel fundamental de garantir em seus espaços o direito de brincar. Além disso, ao situarmos nossas observações no contexto da contemporaneidade, veremos que esse papel cresce em importância na medida em que a infância vem sendo marcada pela diminuição dos espaços públicos de brincadeira, pela falta de tempo para o lazer, pelo isolamento, sendo a escola muitas vezes o principal universo de construção de sociabilidade (Borba, 2007, p. 42).

Observa-se, dessa forma, que as transformações na sociedade contemporânea afetam o brincar, limitando os espaços para as brincadeiras, interação e o tempo dedicado a elas. Nesse cenário, a escola tem um papel fundamental ao possibilitar um espaço adequado para construção de vínculos e convivência, tornando-se um ambiente essencial para a formação e a participação ativa das crianças na sociedade.

4.1 O brincar nos documentos oficiais: o que dizem a BNCC e as DCNEI?

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) reconhece o brincar como um dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas na EI. Segundo consta no Artigo 9º, presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2013), essas práticas precisam promover experiências que garantem o conhecimento de si e do mundo, através de vivências expressivas, sensoriais e motoras que promovam a movimentação ampla e respeitem os desejos e ritmos da criança.

As DCNEI (Brasil, 2013), portanto, orientam que a EI seja desenvolvida de acordo com as experiências das crianças, respeitando seus ritmos, o que é crucial no trabalho com a primeira infância. Essas diretrizes reforçam o papel do brincar como natural da infância e direciona para uma educação que reconhece a criatividade, a experiência e a interação com o mundo.

A BNCC (Brasil, 2018) orienta que as escolas que ofertam a Educação Infantil proporcionem experiências que integrem a educação e o cuidado, respeitando as vivências culturais e familiares e articulando-as em suas propostas pedagógicas, tendo o objetivo de

ampliar o campo de saberes. Nesse sentido, o brincar tem um papel importante, com a definição de seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Além disso, a BNCC (Brasil, 2018) estabelece que a criança aprende e se desenvolve nas relações sociais. Nesse contexto, é por meio das brincadeiras que a criança experimenta e compreende a realidade ao seu redor, associando diferentes formas de reflexão. Segundo o referido documento,

ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2018, p. 39).

A Base evidencia ainda que as interações lúdicas entre crianças e adultos são ricas em oportunidades de desenvolvimento e aprendizado. O brincar, nesse contexto, não é visto como uma simples ideia de passatempo ou entretenimento. Ele é compreendido como um meio de expressão infantil em que as crianças demonstram afetos, aprendem a lidar com frustrações, conflitos e a desenvolver habilidades essenciais, como autocontrole e empatia.

Essas experiências estão profundamente relacionadas ao ambiente educativo e cabe ao professor favorecer essas interações, respeitando os direitos das crianças de vivenciarem plenamente a infância. Dessa forma, o brincar se torna uma ferramenta educativa efetiva, com o intuito de promover o desenvolvimento integral das crianças. O brincar é visto não apenas como uma atividade recreativa, mas compreendido como uma linguagem da infância e um direito essencial para a aprendizagem, que promove o desenvolvimento de conhecimentos, vínculos sociais, culturais e afetivos (Brasil, 2018).

Em vista disso, a brincadeira precisa estar presente em todos os momentos do cotidiano escolar, promovendo aprendizagens conectadas aos diferentes campos de experiências, como “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Como parte das práticas pedagógicas, é relevante que os professores acompanhem e registrem o desenvolvimento das crianças de forma contínua. Nesse sentido, a BNCC destaca:

Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de

crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (Brasil, 2018, p. 41).

Enfatiza-se, portanto, a necessidade de documentar o progresso da trajetória das crianças sem criar categorias de julgamento rígidas. O objetivo é acompanhar o desenvolvimento das crianças, como suas conquistas, avanços e desafios, permitindo ao educador adaptar o meio de aprendizagem para atender às necessidades presentes, garantindo a efetivação dos direitos de aprendizagem (Brasil, 2018).

4.2 Brincar ou acelerar o ensino na Educação Infantil?

O brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, como mencionado. Conforme abordado por Kishimoto (2009) há três tipos de culturas da criança: a cultura produzida para crianças por adultos, a atividade realizada entre adultos e crianças e a cultura infantil, que se refere à cultura lúdica feita pelas próprias crianças. Essa classificação relata a diversidade de interações e influências que resultam no progresso infantil.

Kishimoto (2009) defende a inserção da cultura lúdica e o aproveitamento das concepções froebelianas do brincar para criar espaços para as atividades lúdicas, destacando a importância de mais espaços para o desenvolvimento da cultura lúdica nas escolas, pois ela é importante para o desenvolvimento da criatividade, favorece o aprendizado e as interações. Influenciado por Froebel, o brincar, ainda segundo a autora, é visto como uma forma eficaz de aprender, com espaço organizado para possibilitar a exploração e a descoberta, pois esses espaços contribuem para o bem-estar emocional das crianças.

No contexto brasileiro, Kishimoto (2009) observa que a falta de valorização da Educação Infantil favoreceu, por muito tempo, um ensino predominantemente transmissivo, visto que as creches surgiram no final do século XIX com o intuito de assistência às famílias, com objetivo de higiene e saúde, não priorizando a brincadeira. Com o passar do tempo, e muita luta, estudos e debates, o brincar foi, aos poucos, incorporado nas políticas públicas.

De acordo com Kishimoto (2009), as crianças aprendem por meio de atividades lúdicas e a brincadeira não deve ser separada do aprender, pois é parte fundamental do

processo educativo. Nesse sentido, as crianças precisam ser reconhecidas como protagonistas, sujeito com voz, sujeito de direitos.

Conforme aponta Kishimoto (2009), no Brasil, é frequentemente limitada a prática do brincar nas escolas infantis por abordagens padronizadas, que não identificam o brincar como parte integral do processo educativo. No entanto, são comuns algumas práticas consideradas pela autora como sendo de baixa qualidade, como brinquedos despejados na sala, brinquedos em estantes ou fechados em armários, a falta de política de formação profissional e a manutenção dos recursos. Para ela, isso impede que o brincar, que é essencial para o desenvolvimento da criança, seja efetivamente valorizado.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

5.1 Caracterização da pesquisa

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa e de natureza empírica. Segundo Gil (2021), a pesquisa qualitativa baseia-se na teoria de que a realidade pode ser vista sob várias perspectivas e ressalta que o pesquisador procura diminuir o distanciamento entre ele e o que está sendo pesquisado. Para Lima (2016, p. 24), “[...] as técnicas qualitativas podem ser utilizadas para coletar dados tanto sobre interações cotidianas quanto sobre processos sociais de reconstrução histórica [...]”.

Neste estudo partimos, inicialmente, da realização de uma pesquisa bibliográfica, cuja finalidade é “colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...]” (Lakatos, 2017, p. 200). Esse tipo de pesquisa possibilita acesso ao conhecimento previamente registrado e publicado sobre a temática investigada, o que favorece a análise e permite uma compreensão abrangente. Lakatos (2017) enfatiza ainda que os fatos descobertos e analisados pela pesquisa empírica, demanda esclarecimento dos conceitos teóricos, um dos requisitos necessários para permitir o prosseguimento do estudo.

5.2 Local da pesquisa, sujeitos e colaboradores

Esta pesquisa foi realizada em uma escola pública de Educação Infantil, em Aurora do Tocantins. Os sujeitos da pesquisa são duas professoras e a diretora da unidade. É preciso destacar que o convite para a participação neste estudo foi feito a todas as docentes que atuam na pré-escola. Entretanto, apenas duas aceitaram participar.

Com o intuito de preservar o sigilo das informações e garantir a ética na pesquisa, nenhuma das participantes será identificada nominalmente; para nos referirmos a cada uma delas, utilizaremos letras aleatórias. Passamos agora a apresentar o perfil das professoras.

Quadro 1 - Perfil das professoras

Nome	Idade	Formação	Formação complementar	Tempo de docência	Tempo de docência na EI	Faixa etária com a qual trabalha
Professora S.	39 anos	Pedagogia	-	10 anos	3 meses	4 a 5 anos
Professora L.	48 anos	Normal Superior	Pós-graduação em Gestão da Educação Municipal	25 anos	3 anos e 3 meses	5 anos

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025).

Observa-se que as duas professoras têm dez ou mais anos de experiência na docência, mas, especificamente na Educação Infantil, essa experiência é, relativamente, recente. Uma delas, inclusive, no momento da entrevista, atuava com crianças pequenas há três meses apenas. As duas têm formação superior: uma em Pedagogia e outra fez o curso Normal Superior².

5.3 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados

Os instrumentos utilizados foram as observações da escola, com anotações em diário de campo, e entrevistas. Para Zago, Carvalho e Vilela (2011) a observação é a forma inicial pela qual os indivíduos iniciam a interação e começam a entender o mundo em que vivem, processo necessário para o aprendizado que envolve a focalização em aspectos específicos para a coleta de dados de forma detalhada e organizada.

As entrevistas, do tipo semiestruturado, foram feitas com duas professoras (APÊNDICE A) e a diretora (APÊNDICE B). As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. Segundo Gil (2021), na entrevista o investigador desenvolve um diálogo com o entrevistado, com o intuito de adquirir informações importantes para a pesquisa. Sobre os procedimentos a serem seguidos para uso dessa técnica, o autor destaca que:

² Para mais informações, confira o verbete “Normal Superior”, escrito por Iria Brzezinski, disponível em: <https://gestrado.net.br/normal-superior/>.

O modo mais confiável de reproduzir com precisão as respostas é registrá-las durante a entrevista, mediante anotações ou com o uso do gravador. A anotação posterior à entrevista apresenta dois inconvenientes: os limites da memória humana que não possibilitam a retenção da totalidade da informação e a distorção decorrente dos elementos subjetivos que se projetam na reprodução da entrevista. A gravação eletrônica é o melhor modo de preservar o conteúdo da entrevista. Mas é importante considerar que o uso do gravador só poderá ser feito com o consentimento do entrevistado (Gil, 2021, p. 135).

Nesse sentido, Gil (2021) enfatiza que gravar é o método mais eficaz para garantir a fidedignidade na transcrição das respostas, superando os limites da memória e prováveis distorções da anotação. As entrevistas foram feitas na própria escola, em dias e horários combinados previamente com cada profissional.

Além das anotações e das entrevistas, fizemos ainda fotografias, a fim de melhor caracterizar os espaços disponíveis para brincar, na instituição. Essas imagens foram capturadas com o consentimento da diretora da unidade e quando não havia ninguém no ambiente, a fim de preservar a imagem das pessoas.

6 DIÁLOGOS COM AS PROFISSIONAIS DA ESCOLA

6.1 O que dizem as professoras

Inicialmente, perguntamos às professoras se o brincar era valorizado pelos educadores na escola onde trabalham e de que forma. Ao que as professoras responderam:

Professora S: Sim. Sempre quando a gente faz uma atividade diferenciada, voltada para o aprendizado, a gente vê as diretoras, as coordenadoras sempre elogiando [...] e no plano de aula tem que ter, é exigido.

Professora L: Sim, a gente tem algumas atividades lúdicas que estamos trabalhando, tipo, eu tô mais, confeccionando, eu pego as ideias no Instagram, faço uma lagarta com os números, com o alfabeto, trabalho com eles também com o prato descartável, com tampinhas pra saber as quantidades, eu tô fazendo dessa forma. A escola exige que um dia da semana tenha uma aula lúdica.

De acordo com as professoras entrevistadas, apesar de estarem preocupadas em favorecer o brincar, é sempre com o objetivo de ensinar algum conteúdo, desconsiderando o brincar pelo prazer de brincar. Aparentemente, para essas professoras, a finalidade educativa do brinquedo é mais importante que a função lúdica, além de parecerem mais preocupadas em inseri-la no plano de aula. Essa postura revela uma abordagem voltada para cumprir com as exigências institucionais.

No entanto, o brincar não é apenas para trabalhar um conteúdo, mas também para a criança desenvolver a autonomia, criatividade e imaginação. Como destaca Borba (2007), quando utilizamos atividades lúdicas apenas para ensinar conteúdos, elas perdem o caráter lúdico; considera-se atividade lúdica quando ela proporciona interação, descobertas e escolhas.

Questionamos, em seguida, se a escola promove (ou já promoveu) entre os educadores, discussões sobre os benefícios do brincar. Segundo as professoras:

Professora S: Não, nem por meio de reuniões.

Professora L: No dia da reunião pedagógica, a diretora... a coordenadora falou que a gente tinha que colocar uma atividade lúdica, mesmo que a gente estivesse trabalhando, mas tem que estar registrada no plano de aula. Sobre os benefícios do brincar, não.

Com base nas falas das entrevistadas é possível inferir que há uma lacuna na formação docente, pois elas revelam a ausência de reflexão, discussão e estudo relacionados ao brincar. No entanto, é importante mencionar que a BNCC orienta a valorização das atividades lúdicas como elemento central para o desenvolvimento integral. Diante disso, é possível perceber que a escola investigada ainda não reconhece o brincar como uma prática necessária para o desenvolvimento infantil. A falta de momentos coletivos para discutir esse tema acaba limitando a atuação das profissionais, que costumam reproduzir práticas sem refletir muito sobre os direitos e necessidades das crianças.

Perguntamos se utilizavam brinquedos e brincadeiras para ensinar e de que maneira, ao que as professoras comentaram:

Professora S: Sim, por exemplo, se eu estou trabalhando as vogais com eles, aí eu procuro uma atividade voltada para aquela atividade, [...] eu adaptei a brincadeira dança da cadeira, que a criança vai, você põe a música e ela para. Ao invés dela parar, eu peço para ela colocar a vogal. Por exemplo, a vogal A [...] Quando a música volta, ela começa a andar, volta às cadeiras novamente e depois a outra vogal.

Professora L: Sim, eu utilizo mais esses materiais que vou confeccionando, por exemplo, tenho confeccionado o dadinho que tem de 1 a 6, que a gente trabalha jogando. Para perguntar para eles qual número é e a quantidade. E o do pratinho com as tampinhas. Tem o alfabeto também, que eu fiz uma latinha que tem todo o alfabeto lá dentro. Aqui na escola tem uns brinquedos de encaixar, tem tapete pedagógico também, massinha, bambolê. Eu até esses dias trabalhei com eles com massinha. Mas eles ainda têm... a percepção deles é que massinha é só para eles brincarem, eu falei para eles fazerem alguma letrinha, que eles soubessem e me falassem. Teve alguns que fizeram e falaram [...]

Constata-se o empenho das professoras em adaptar e confeccionar atividades no processo pedagógico, mas elas assumem apenas a função de ensinar conteúdos pré-definidos, como para a identificação de letras, números e quantidades. Embora a utilização desses recursos, como relatado, sejam importantes no processo e demonstram uma forma de integrar o lúdico com a aprendizagem de conteúdos, eles também devem proporcionar experiências que favoreçam a espontaneidade de brincar, já que, com objetivo somente didático, pode limitar as suas potencialidades, desmotivar as crianças e transformar em algo "obrigatório", ou seja, como simplesmente uma atividade escolar qualquer.

Kishimoto (2009) afirma que as crianças aprendem através de atividades lúdicas e a brincadeira não deve ser separada do aprender, visto que as crianças devem ser reconhecidas

como protagonistas e sujeitos de direitos e de voz. Essa perspectiva reconhece que o lúdico é essencial para o desenvolvimento integral e, nesse contexto, utilizá-lo exclusivamente para o ensino formal apresenta limitações. Pelas falas das professoras fica evidente que, na maioria das vezes, os recursos utilizados são confeccionados por elas mesmas.

Questionamos se crianças tinham a oportunidade de brincar umas com as outras, mesmo nos momentos não explicitamente destinados à brincadeira. E as respostas foram:

Professora S: sim, mas quando elas estiverem fazendo atividade que não envolve atividade lúdica, elas não podem brincar, porque elas têm que fazer a atividade.

Professora L: Tem. Em momento de atividade, elas não devem brincar, porque elas têm que se concentrar nas atividades [...], mas assim, depois que eles terminam as atividades que são propostas, eu as deixo brincando entre elas lá na sala mesmo, porque o espaço lá também não tem.

A partir dos relatos, fica evidente que certos momentos são destinados apenas para a realização das atividades que não envolvem o aspecto lúdico, por isso a brincadeira não é permitida; divide-se o tempo entre o ensino formal e os momentos de brincadeira, de ludicidade. A professora L cita que após a realização das atividades sugeridas, é comum ela deixar as crianças brincarem, permanecendo na própria sala de aula, mas aponta que o espaço é limitado.

Perguntamos onde as brincadeiras eram realizadas, em quais espaços da escola e como eram esses ambientes. Elas relataram:

Professora S: Geralmente é dentro da sala mesmo ou aqui nessa área, que é muito pequena. Então, geralmente é mais dentro da sala mesmo. E não é um espaço adequado. Exatamente por isso a gente deixa de fazer muitas coisas, como as brincadeiras. Só essa parte aqui, antes era a área toda, mas aí agora colocou isso aqui para fazer outra sala. E a gente entra assim mesmo ainda... ficamos aqui, mas não é tão legal o espaço.

Professora L: Ultimamente tô brincando com os meus dentro da sala de aula mesmo. Deixo-os brincarem dentro da sala de aula porque o espaço é bem pequeno. Ainda mais que fez essa divisória na área, como é que eu vou trazer os meninos para brincar. Muito pequeno o espaço. Aí a gente opta mesmo por deixar eles dentro da sala. Livra até mais de machucar, alguma coisa assim. A não ser um dia que a gente for fazer uma atividade diferente, leva eles para fora da escola, algum lugar, fazer um piquenique, alguma coisa. Assim, na época que as meninas fizeram um piquenique, elas fizeram na pracinha da rodoviária, porque lá tem um monte de árvore, lá também não tem muito movimento.

A partir dos relatos, observa-se que o espaço de brincar foi reduzido ainda mais com a criação de nova sala, limitando assim o ambiente. Nesse sentido, as professoras criticam o espaço disponível, pois isso interfere diretamente na qualidade do brincar. Observa-se que devido às limitações, isso tem levado as atividades lúdicas a acontecerem principalmente dentro da sala de aula, uma adaptação vista por elas mesmo como limitadora, diante a insuficiência de lugares adequados para o brincar na escola. Essa realidade contraria o que é defendido por Kishimoto (2009), que insiste em seus estudos, na importância de mais espaços para a cultura lúdica nas escolas infantis. Nesse sentido, garantir um espaço adequado e de qualidade para a brincadeira é fundamental.

A fala “livra até mais de machucar”, da Professora L, expressa uma preocupação com a segurança das crianças, indicando que, ao optar pela realização das brincadeiras na sala de aula, ela evita que as crianças sofram possíveis acidentes que poderiam ocorrer em ambientes externos. Entretanto, apesar de reconhecermos como legítima a preocupação com o cuidado com as crianças, essa visão compromete a qualidade das experiências das brincadeiras e não garante o direito da criança de brincar, especialmente ao ar livre, explorando diferentes ambientes e em contato com outras crianças e adultos. Embora a segurança seja importante, escolher com frequência ambientes fechados, a nosso ver, limita consideravelmente as possibilidades de exploração e interação das crianças.

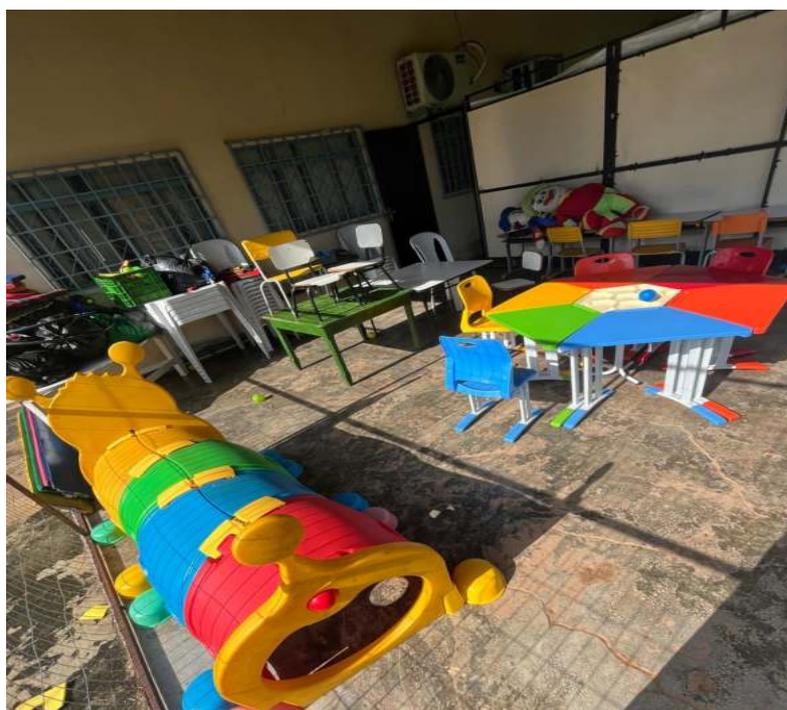
As imagens a seguir (Fotografias 1 e 2), mostram o ambiente destinado às brincadeiras das crianças, foram da sala de aula. Esse espaço, como informado pelas professoras, é limitado, pequeno, e devido à reorganização dos ambientes para a criação de uma nova sala, ele ficou ainda mais reduzido. Pelas imagens é possível observar que o espaço é utilizado também para depósito de materiais, como mesas e cadeiras, o que, certamente, limita a exploração do ambiente, pelas crianças.

Figura 1 - Espaço coberto destinado para as brincadeiras



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2025).

Figura 2 – Vista de outro ângulo do espaço destinado para as brincadeiras



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2025).

Na sequência, foi perguntado quais eram as brincadeiras que as crianças realizavam na escola, com o que brincavam e como elas brincavam. As professoras relataram:

Professora S: Geralmente é brincadeira dirigida mesmo pela gente. Faz morto vivo, geralmente essas brincadeiras[...]. Aqui quase não tem muitos brinquedos disponíveis. As crianças brincam mais ali. É aqueles, de encaixar, bambolê, só. [...] porque para nós são mais esses mesmos. Mas geralmente mesmo, nem aqueles ali... é mais brincadeiras que a gente faz. Eles entram ali dentro, eles inventam a brincadeira.

Professora L: Eles gostam muito de brincar de pique-esconde, eles gostam que a gente cante musiquinha igual da estátua, outras que fazem com que eles realmente se movimentem mesmo, eles gostam dessas brincadeiras e são feitas todas dentro da sala de aula. O que a gente tem, a gente tenta repassar. E com os brinquedos disponíveis também, é muito raro eu levá-los lá fora, mas eu levei umas duas vezes. Porque é o seguinte: hoje, como está tudo muito apertado, então, eles optaram por deixar os brinquedos aqui na área... brinquedo mesmo que eu brinco com eles são os que eu vou confeccionando e eu comprei também um alfabeto para mim ir perguntando para eles, os números... é dessa forma.

As falas das professoras S e L revelam que a maioria das brincadeiras realizadas são dirigidas por elas, como uma forma de organização da rotina. Declaram que possuem poucos brinquedos disponíveis e os poucos que existem, como blocos de encaixe, por exemplo, são usados com frequência. Essas atividades são realizadas predominantemente dentro da sala de aula, em virtude de falta de espaço.

Evidencia-se ainda um esforço da professora L para suprir a escassez de materiais pedagógicos, pois ela afirma que confecciona e adquire itens com recursos próprios para possibilitar aprendizagens por meio do brincar; no entanto, sempre com a intenção de ensinar algo. As falas revelam que, mesmo que as professoras reconhecem a necessidade das brincadeiras e de se dedicarem para criar novas experiências com os poucos materiais disponíveis, o brincar ainda não é visto como essencial, como um recurso que valorize o protagonismo das crianças e que estimule o desenvolvimento integral, através de experiências lúdicas conectadas aos seus interesses e contexto.

Sobre a condução das brincadeiras, perguntamos se eram livres ou dirigidas, se costumavam interagir com as crianças e como. Segundo as professoras:

Professora S: As brincadeiras são livres quando está em recreação. Para aprendizado são dirigidas. Nas brincadeiras costumo interagir com as crianças. Brinco com eles de início, demonstro como faz e continuo brincando, quando é voltada para o aprendizado. Quando é mais em recreação eu os deixo livres.

Professora L: Olha, eu hoje tô optando por deixar eles mais livres do que eu mesma ficar interagindo. É por causa da limitação mesmo da saúde. Eu não consigo pular com eles... menino gosta de pular, né? [...]

A partir das experiências relatadas são reveladas diferentes abordagens. Observa-se que, para a professora S, o brincar dirigido é para ensinar conteúdos específicos e nesses momentos ela brinca junto com as crianças, demonstrando como realizar a atividade, o que revela um objetivo pedagógico nessa interação. Ela destaca ainda que as brincadeiras livres acontecem somente durante a recreação, o que mostra uma restrição na sua oferta ao longo do dia, pois o brincar é frequentemente visto como momento de pausa e não como parte integrante do processo educativo.

Por outro lado, a professora L revela que as crianças brincam mais livremente por causa das suas limitações, tendo dificuldade na interação com as crianças em atividades como pular, algo sempre presente nas brincadeiras infantis. Essa opção de brincar livre, portanto, é uma consequência da necessidade da professora e não do potencial dessa atividade para o desenvolvimento da criança.

De acordo com esse relato, o brincar livre não é uma escolha pedagógica planejada; ele ocorre como uma alternativa em benefício da saúde da professora e não como uma estratégia pensada para estimular as crianças. Considera-se ser importante repensar essas práticas, garantindo que o brincar livre, ou dirigido, seja estimulado e esteja sempre voltado para o desenvolvimento das crianças, mas sempre respeitando-se a saúde e as limitações dos profissionais que precisam de mais suporte institucional para desempenhar suas funções.

Outro ponto levantado durante a entrevista foi se havia propostas de brincadeiras que valorizassem as manifestações culturais da tradição da comunidade escolar. As participantes responderam que:

Professora S: Sim, brincadeiras como morto vivo, eu utilizo mais nos momentos das datas comemorativas. Não utilizo muito no dia a dia canções.

Professora L: Sim, como morto vivo, cirandinha, cirandinha a gente canta dentro da sala. Brincadeiras como pular corda eu nunca fiz, por causa do espaço.

Observa-se que algumas brincadeiras tradicionais, como “morto vivo”, são utilizadas pelas professoras. A professora S menciona que utiliza brincadeiras principalmente em

momentos específicos, como datas comemorativas. Essa prática revela que o brincar ainda é limitado na percepção das professoras e que é visto apenas como algo festivo ou complementar e não como um componente essencial no processo de aprendizagem. A existência dessas atividades organizadas exclusivamente por datas comemorativas aponta que o lúdico ainda não ocupa o lugar de prioridade, como definido nas DCNEI (Brasil, 2013). Portanto, deve ser valorizado não apenas em datas comemorativas, mas no planejamento pedagógico diário, como uma ferramenta essencial para a construção do conhecimento na infância.

Perguntamos se as crianças tinham a possibilidade de escolher participar ou não das brincadeiras. Foi dito pelas professoras que:

Professora S: Sim. Às vezes tem aquele que não gosta de brincar e fica no cantinho dele, mas geralmente todo mundo brinca, eles gostam.

Professora L: Assim, porque se você falar para brincar, tem muitos que não precisam nem perguntar para brincar [..]. Eu não gosto de forçar, porque tem gente que tem toda uma personalidade diferente da outra. Então, eu opto por... quer brincar, quer. Não quer não, fica ali, faz alguma coisa, mas eles têm a oportunidade.

É possível notar que as professoras respeitam a individualidade e o desejo das crianças e evitam forçar a participação, demonstrando atenção às características individuais de cada uma. Entretanto, é relevante que promova oportunidades variadas e envolventes, de forma que se sintam motivados e confiantes, no tempo de cada uma, a fim de sempre respeitar os ritmos e incentivar a participação, já que há diversidade de interesses e comportamentos, exigindo práticas pedagógicas mais acolhedoras.

Sobre a condução das brincadeiras foi perguntado se eram variadas ou se elas se repetiam ao longo da semana. As respostas indicaram que:

Professora S: Um pouco variadas, mas não a semana toda. Por exemplo, umas, duas vezes na semana a gente muda. Quando as crianças gostam muito da brincadeira, continuo utilizando.

Professora L: É sempre variada. Uma hora a gente conta historinha para eles, outra hora a gente brinca, ainda mais que a professora [...] que está comigo, ela sabe um monte de musiquinha mais antiga. Quando eu saí fora da sala de aula, eu desaprendi um pouco do que era, mas ela canta bastante com eles e eles gostam mesmo. E todas essas brincadeiras que a gente faz, acaba valorizando o gesto e o movimento, que são as habilidades que tem dentro da BNCC.

Conforme as respostas, observa-se uma tentativa de alternar as atividades no cotidiano escolar por meio de algumas brincadeiras, cantigas e contação de histórias. No entanto, é importante mencionar que cantar e contar histórias, embora sejam práticas valiosas e interessantes, podem não envolver a brincadeira.

É evidente a preocupação da professora L em favorecer o desenvolvimento de habilidades, como também apontado na BNCC (Brasil, 2018), como na fala “valorizando o gesto e o movimento”. Contudo, as propostas da professora se resumem a ações dirigidas por ela, o que pode afetar a espontaneidade do brincar. Essa situação chama atenção para a necessidade de uma formação continuada sólida e de qualidade dos profissionais da educação, para que compreendam o verdadeiro significado do brincar e que saibam que é um direito da criança. Com isso, elas poderão se aprofundar nas discussões e perceberem que o brincar não é mera atividade de recreação, sem nenhuma intencionalidade.

Questionamos ainda se as professoras faziam registros das brincadeiras das crianças e como os faziam. Nas palavras de cada uma delas:

Professora S: Fotos ou vídeos, mas muitos pais não aceitam, preocupam com vazamento. No diário não faço por enquanto, porque não sei como vai ficar, se realmente vamos registrar ou não. Mas é no planejamento mesmo, as brincadeiras.

Professora L: As brincadeiras são registradas no plano de aula. Todo meu plano de aula tem que ter uma brincadeira, [...] Fotos, vídeos também, tem algumas que quando a gente faz, a gente tem vídeos e fotos. Mas tem crianças que não podemos tirar fotos. Hoje, quando os pais vão fazer a matrícula, pergunta se ele deixa ou não pôr a imagem do filho dele, principalmente no Instagram. Aí tem pais que não aceitam, então não coloca, mas os outros não tem problema não.

Os relatos mostram que, embora as professoras façam registros no próprio plano de aula, uma delas indicou que não realiza muitos registros fotográficos ou vídeos, em função de alguns pais que não aceitam, por preocupações com vazamento de imagem. A segunda professora relata que faz esse tipo de registro, desde que tenha autorização dos responsáveis, sendo respeitada as escolhas das famílias.

Cabe problematizar o modo como entenderam a pergunta e como elas veem essas práticas de captura de imagens, pois em nenhum momento foi perguntado às professoras sobre o uso de redes sociais. Acredita-se, nesse caso, que seja fundamental uma discussão com essas profissionais e com as famílias das crianças sobre o potencial de uso de imagens,

com objetivo pedagógico, e devidamente autorizado, para o acompanhamento da aprendizagem e documentação das práticas, não necessariamente para divulgação. Essa questão deve ser discutida de modo claro, para que todos compreendam que elas podem servir como evidências do trabalho e/ou como recurso de avaliação, sem torná-las públicas.

Para finalizar, perguntamos se havia algo mais que gostariam de acrescentar. A professora S respondeu que “não”, indicando que as informações já tinham sido suficientemente abordadas. A professora L também respondeu negativamente à pergunta, mas reforçou a importância do lúdico, ressaltando:

Professora L: Não. Eu acredito que a atividade lúdica desenvolve muito o pensar da criança e eles vão desenvolvendo outras habilidades, porque a partir daí é que eles vão aprender brincando mesmo e eu acho que é muito interessante.

6.2 O que diz a diretora da escola

Em entrevista com a diretora da instituição, a quem chamaremos de S, neste trabalho, fizemos, inicialmente, perguntas relacionadas ao perfil pessoal e profissional e sobre sua experiência na área da educação. Passamos agora às informações fornecidas por ela.

A diretora tinha, no momento da entrevista, 36 anos. É licenciada em Biologia e estava em fase de conclusão de uma pós-graduação em Gestão Escolar. Atuava na área da educação há 2 anos e 3 meses e exercia a função de diretora da escola há apenas 3 meses. Antes de assumir a gestão escolar, trabalhou como professora durante 2 anos no Ensino Médio e no Ensino Fundamental II, em duas escolas.

A diretora declarou ter experiência no ensino de adolescentes e estava iniciando sua atuação na Educação Infantil. Isso nos revela que ela tinha pouca experiência com essa etapa de ensino e conhecia pouco sobre o desenvolvimento das crianças pequenas. Considera-se que essa pouca experiência poderia resultar em um desafio para o exercício de um cargo dessa natureza, tendo em vista a necessidade de um conhecimento mais aprofundado sobre as práticas educativas voltadas para a primeira infância.

Em vista disso, a escolha da gestão municipal por esse perfil sugere desconsiderar a importância e a necessidade de um profissional com experiência na Educação Infantil para o exercício da função. No entanto, nota-se, por meio de suas falas, que a diretora está

empenhada em aprender e conhecer melhor os desafios da nova prática, o que é fundamental para garantir uma gestão escolar mais adequada às especificidades da Educação Infantil.

Entre os questionamentos feitos na entrevista, inicialmente perguntamos sobre a reforma pela qual a escola estava passando, pois ela estava funcionando, naquele momento, em espaço adaptado. Questionamos se as obras já estavam sendo concluídas e que melhorias foram (ou estavam sendo) feitas. A diretora relatou:

Diretora S: Principalmente lá, que é da creche mesmo está sendo concluída. Só que não nos atende. As melhorias lá fizeram a pintura e a questão de umas portas que eles mudaram... o teto e muro, fez uma parte do muro e falta o restante. [...]. Aqui, mais na parte elétrica, porque eles estão fazendo uma manutenção, parte elétrica, ar-condicionado, e a gente fez uma, lá atrás, uma divisória, que no início era pra ser lançada, só que como a outra tá concluindo, vai ser as duas. Por causa de poucos espaços e muitos alunos, principalmente do pré I, que já são praticamente 42 alunos. Então tem duas professoras pela manhã e duas à tarde.

Pela fala da diretora observa-se que a escola passou por algumas melhorias estruturais, mas, apesar das mudanças, ela mencionou que não contemplavam todas as necessidades da instituição, devido à alta demanda de crianças, pois a escola não funcionaria mais apenas na escola principal; uma parte precisaria continuar no prédio adaptado. As turmas então precisariam ser distribuídas entre os dois prédios, pois apenas uma unidade não seria capaz de atender a demanda.

Ela mencionou que o prédio adaptado também passou por manutenção, mas ficou evidente que as melhorias realizadas até aquele momento não teriam impactos positivos para a melhoria dos espaços dedicados ao brincar. A falta de lugares adequados para atividades lúdicas demonstra uma limitação, reforçando a carência de investimentos voltados para a qualificação desses espaços que também são muito importantes, especialmente na Educação Infantil.

Perguntamos há quanto tempo a escola funcionava no prédio adaptado e como ela avaliava os espaços desta escola. De acordo com a diretora:

Diretora S: Vai completar três anos. O espaço em si a gente acha complicado por não ter essa questão de privacidade para a gente, como gestão. E por não comportar com a quantidade de crianças. As salas são pequenas. Então, aqui não é o local ideal para funcionar, é o que eu considero. Na questão do espaço, porque às vezes, tem alguns pais que vem abordar alguns assuntos, algumas coisas, para a gente é complicado, sem espaço [...] então, só nessa recepção aqui, é sala dos professores, direção,

coordenação e tudo isso. Aí, acaba atrapalhando o que nós estamos tratando. Quando dividir com a outra creche, vai ficar melhor, vamos ter uma sala.

A diretora menciona a dificuldade ocorrida na instituição devido à limitação dos espaços, que não são suficientes para atender às necessidades da gestão, nem a quantidade de crianças matriculadas. A falta de um ambiente específico para a gestão, segundo ela, compromete a organização das atividades administrativas e a privacidade, como tratar de assuntos importantes e privados com as famílias, além do espaço ser uma recepção adaptada que é compartilhada entre professores, coordenação e direção. De acordo com S, esse ambiente compartilhado pode gerar desconforto que, muitas vezes, atrapalha o desenvolvimento das atividades.

Além disso, a diretora destacou que as salas são pequenas, não sendo ideais para acomodar o número de crianças presentes na escola, e isso pode prejudicar a qualidade do atendimento escolar. Entretanto, ela acredita que ao dividir as turmas em dois prédios a situação poderá melhorar, garantindo um local mais adequado para o trabalho da gestão. Nesse ponto, é crucial refletirmos sobre uma necessidade urgente e legítima de ampliação de espaços, entretanto, isso nos faz pensar também que essa divisão das turmas pode comprometer a socialização e a convivência entre crianças de diferentes faixas etárias. Ao dividir os ambientes, acreditamos que a escola, de certo modo, não garantiria oportunidades para que os pequenos desenvolvessem a comunicação e vínculos afetivos, aspectos essenciais do desenvolvimento infantil.

Vale ressaltar que as professoras entrevistadas também mencionaram a inadequação dos espaços no sentido de limitação para o desenvolvimento das atividades pedagógicas; elas apontaram que o ambiente era apertado e dificultava a realização de atividades que necessitavam de mais liberdade de movimento ou para utilizarem materiais pedagógicos variados. Acredita-se que a falta de espaços para o trabalho da gestão e dos professores compromete a qualidade do atendimento às crianças e o exercício da função.

A entrevista incluiu ainda questões que buscaram entender como a direção e/ou coordenação interferem/auxiliam diretamente nas atividades pedagógicas e como isso acontece. Como citado pela diretora:

Diretora S: Sim, a gente acompanha, né, as meninas. [...] a coordenadora, então, quando as professoras faltam, ela vai diretamente lá e fica na sala de aula. Aí eu fico ajudando e auxiliando ela às vezes. Vou nas salas, assisto

às aulas e vejo como que tá os planejamentos que estão sendo executados... a gente acompanha.

Essa fala revela que a gestão escolar é presente no cotidiano da escola e que monitora os trabalhos, verificando planejamentos que estão sendo aplicados e fazendo visitas às salas. Ainda que essas práticas demonstrem envolvimento com o processo pedagógico, observa-se uma certa ênfase no trabalho de inspeção e de fiscalização das atividades, muito mais do que o trabalho pedagógico.

Perguntamos também se na proposta pedagógica da escola o brincar e as interações eram contemplados e de que forma:

Diretora S: Nós estamos tentando implementar mais e mais o lúdico, né. Nas atividades do dia a dia que as professoras procuram. Então, pela manhã, as professoras da manhã, o planejamento são mais as atividades que utilizam, as atividades impressas mesmo, ou também mais lúdico, só que a tarde é mais eletiva mesmo. Então, elas utilizam. É um complemento. Como vai ser feriado, ontem mesmo a gente fez o dia do livro infantil, então a gente pega e coloca as crianças pra fazer as apresentações. Só não fazemos mais porque é questão de espaço, que a gente queria, temos ideias [...], a gente quer implementar ainda, mas a gente leva as crianças lá pra fora, lá fora tem contação de história. No dia da ação. Aí a gente reúne com as crianças lá fora. Porque pela questão do espaço mesmo, a gente não consegue. Então, quando a gente faz a ação, tem que deixá-los mais sentadinhos. Porque não tem como eles ajudarem, por enquanto é mais assim.

O depoimento revela que ela está "tentando implementar mais e mais o lúdico", porém ao relatar a rotina escolar, fica visível que essas práticas ainda são vistas apenas em momentos específicos ou complementares, principalmente quando afirma que “a tarde é mais eletiva mesmo”, ocorrendo em datas eventuais, como no “dia da ação”. Isso mostra que o brincar ainda não faz parte do cotidiano da escola de forma planejada e qualificada. Quando essas experiências acontecem em ocasiões isoladas, percebe-se uma concepção de infância intimamente relacionada à concepção escolar e da produtividade, do fazer, do trabalho e não do brincar, que deveria ser marcada pela criatividade, pela construção do conhecimento e pela exploração a partir da ação.

Além disso, também foi mencionado pela diretora que devido à limitação do espaço, elas deixam as crianças sentadas, esperando um comportamento mais contido durante as atividades que precisam de participação ativa. Apesar da limitação dos espaços, isso não deveria ser usado como justificativa para limitar os momentos do brincar, pois, acreditamos

que mesmo em espaços pequenos, há outros meios de promover experiências significativas. Assim, apesar das intenções relatadas pela diretora e professoras, percebemos fragilidades na efetivação do brincar, o que necessita reflexão por parte dos profissionais, a fim de garantir mais qualidade nas práticas propostas.

Questionamos se a escola promove (ou já promoveu) discussões sobre a importância do brincar na educação infantil, como cursos de formação continuada, rodas de conversa, leituras compartilhadas sobre o tema etc. Em caso afirmativo, quando e como ocorrem(ram):

Diretora S: Não. Por enquanto, só eu e a coordenadora estamos fazendo. Mas porque, como está bem no início, então, nossas supervisoras e orientadoras, elas estão fazendo as capacitações. Aí, depois, nós vamos reunir, não é sobre o brincar, mas eu acho que vai implementar isso também. Então ainda não teve.

Conforme a fala da diretora, apesar de observarmos a existência de uma compreensão sobre a importância do brincar, esse tema ainda não foi objeto de discussão por toda a equipe. Entretanto, ela reconhece que precisa garantir esses momentos futuramente, inclusive sobre a importância do brincar.

Buscamos saber com a diretora se no prédio em que funciona a escola atualmente, há espaços para a promoção da brincadeira e como avalia esses espaços. Segundo ela:

Diretora S: Não. Do tamanho que é, só se a gente levar uma turma de cada vez para a área, então não vai ter a interação de uma turma com a outra. Ou às vezes traz aqui pra frente pra gente não ter empate, então a questão do espaço não temos.

A fala da diretora confirma a limitação do espaço para a promoção do brincar, abordando as dificuldades enfrentadas.

Conforme análise das falas das professoras e da diretora, observa-se que enquanto a diretora cita que somente uma turma por vez pode utilizar a área, as professoras informam que têm a prática constante de manter os alunos dentro da sala de aula para brincar, em razão da redução e inadequação do espaço. As falas reforçam que a infraestrutura da instituição limita a realização de atividades pedagógicas, especialmente aquelas que precisam de maior mobilidade ou que favoreçam as interações entre turmas.

A tentativa de melhorar essas barreiras com a adoção de estratégias, como a utilização de horários diferentes do espaço ou em algumas ocasiões levar as crianças para

brincarem na frente da escola, evidenciam certo investimento das profissionais para sanar esses problemas. Entretanto, esses arranjos não podem ser uma realidade constante. É preciso discutir outras possibilidades, junto ao poder público, para garantir condições adequadas de atendimento e com qualidade, com ambientes educacionais estruturados, seguros, acessíveis e amplos.

Figura 3 - Fachada da escola usada como espaço alternativo para o brincar



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2025).

Figura 4 – Outro ângulo da fachada da instituição



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2025).

Questionamos ainda como os brinquedos chegavam na escola, se eram por compra governamental, doação ou compra direta. Foi esclarecido que:

Diretora S: Os três. Às vezes, pelo município, a gente tem uma lista que a gente faz, pedagógico, A gente recebe doação também, tem muitas pessoas que doam. Tipo, tem alguns pais que têm alguns brinquedos em casa, que estejam em bom estado, e eles doam, como o Patati Patata que a gente usa na ação, que foram os pais que doaram pra gente. E compra direta também.

As doações demonstram um vínculo importante entre escola e famílias, e valorizam o brincar no processo educativo, mas esta opção não deve ser vista como solução para suprir essa necessidade.

Ainda sobre o processo de aquisição de brinquedos, a diretora acrescentou:

Diretora S: Como a gente tá ainda bem no início, nós não tínhamos, não sabíamos, mas nós fazemos essa lista, aí a gente manda pra Secretaria de Educação e eles compram pra gente. E tem outra verba que a gente recebe, que a gente consegue comprar também esses brinquedos. E a gente levou em consideração muito, porque a gente tem as crianças [...], autistas, aí levamos em consideração também isso na compra desses brinquedos também, pra ser mais pedagógico.

A diretora relata que, no início, não sabia exatamente como adquirir os brinquedos e essa incerteza inicial pode estar associada ao seu pouco conhecimento sobre as políticas para a Educação Infantil e/ou à sua inexperiência no exercício da função.

Para finalizar, perguntamos se ela gostaria de acrescentar algo que não tivesse sido abordado e a diretora destacou:

Diretora S: Não. eu acho que é mais essa questão de a gente implementar mesmo o lúdico no dia a dia que a gente tá tentando mais e mais, e ter uma aceitação, na questão de alguns professores, aí estamos trabalhando nessa questão. Então, algumas pessoas que estão há algum tempo na profissão que não utilizava o lúdico mesmo. Então, nós estamos tentando implementar ainda. Nessa caminhada aí, tentando. E sabe se algum dia não der certo. Então, essas ações que a gente já fez, pelo menos nos dias de datas especiais, comemorativas, aí a gente faz essa ação, aí posta no *Instagram*, pra ter uma visibilidade melhor. Nas crianças, dos pais e as outras pessoas que vêem. Eu acho que já foi um ponto positivo que nós conseguimos do início do ano pra cá.

A fala da diretora revela seu esforço de implementar o lúdico na escola, destacando que ainda enfrenta desafios, principalmente por parte de algumas professoras com mais tempo na profissão, principalmente em relação a datas comemorativas, momento que a

equipe escolar chama de “ações”. Ainda que essas iniciativas sejam importantes, é necessário refletir que elas não devem se limitar a ocasiões específicas. Apesar das dificuldades, a diretora demonstra otimismo, acreditando que, com o tempo, as mudanças serão alcançadas. Isso evidencia a urgência de investimento em diálogos com os professores e o planejamento de formações continuadas, para que possam ser discutidas a importância do brincar e das brincadeiras na infância.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos analisar os benefícios formativos do brincar e as aprendizagens construídas por meio dele, na Educação Infantil, na perspectiva de professoras e da diretora de uma escola pública de tempo integral, como mencionado, tendo em vista as concepções e práticas dessas profissionais, a organização dos espaços, tempos e as experiências lúdicas desenvolvidas com as crianças.

Os resultados revelam que, embora o brincar seja visto como um direito da criança e um fator essencial para o seu desenvolvimento integral, o trabalho efetivado pela escola ainda apresenta, com práticas limitadas e que, em alguns momentos, vão na contramão do que preconizam as DCNEI (Brasil, 2013) e a BNCC (Brasil, 2018), bem como os estudos teóricos feitos por estudiosos que defendem que o brincar é essencial à infância. Essas limitações do trabalho estão relacionadas especialmente ao fato de que o brincar é visto pelas profissionais com o propósito exclusivo para o ensino de conteúdos escolares às crianças.

Outro dado revelado pelas entrevistadas foi que o brincar é promovido de forma mais frequente em datas comemorativas e isso mostra que ele ainda não é compreendido como parte indispensável da prática escolar. Ao brincar, a criança muda a realidade com criatividade. Um simples pedaço de madeira pode virar telefone, comida ou boneca. Ou seja: ela transforma a função dos objetos para atender seus desejos e desenvolve seu potencial criativo.

Além disso, a estrutura física da instituição investigada apresenta desafios para o desenvolvimento das brincadeiras variadas e livres, pois não possui espaço e mesmo brinquedos suficientes e diversificados, limitando assim as oportunidades de qualificação do trabalho pedagógico.

Ao final da pesquisa ficou evidente que o tempo ampliado de permanência na escola, pelas crianças, ainda não é garantia de atendimento aos interesses e necessidades desses sujeitos. Ao contrário, esse tempo é dedicado, na maioria das vezes, à realização de atividades dirigidas com ênfase no processo de aquisição da escrita e dos conhecimentos matemáticos.

Diante dessa situação, para que o brincar seja valorizado pelos profissionais da escola, será necessário investir em políticas públicas, na construção de um espaço adequado para o atendimento das crianças em tempo integral, bem como na formação continuada das

professoras. Além disso, é fundamental garantir materiais e ambientes apropriados que favoreçam também o brincar livre, respeitando os tempos e os ritmos das crianças.

Apesar da proposta citada pela Diretora, de garantir espaços como a divisão das turmas entre duas instituições, será importante discutir os impactos dessa decisão. Embora se reconheça a necessidade de ampliação do espaço, em função do aumento da demanda, surgem dúvidas sobre as consequências dessa divisão da escola em duas unidades para a integração das crianças. Será que ao separar as turmas, a gestão não estaria prejudicando as oportunidades de convívio?

Por fim, este trabalho ressalta que promover brincadeiras é garantir o direito de ser criança, reconhecendo que se trata de uma experiência rica em aprendizagens e que ainda há muito a ser feito, para a construção de uma escola de qualidade. O atendimento às crianças da Educação Infantil só irá avançar se estas e outras mudanças forem empreendidas.

REFERÊNCIAS

ABDAL, Alexandre; OLIVEIRA, Maria Carolina Vasconcelos; GHEZZI, Daniela Ribas; SANTOS JÚNIOR, Jaime (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em Ciências Sociais: bloco qualitativo**. São Paulo: Cebrap; CPF/Sesc-SP, 2016.

AURORA DO TOCANTINS. **Plano Municipal de Educação**: Aurora do Tocantins – 2020. Aurora do Tocantins: Prefeitura Municipal, 2020. Disponível em: <https://auroradotocantins.to.gov.br/planomunicipaldeeducacao/>. Acesso em: 8 dez. 2024.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S.; DELGADO, A. C. C. Educação Infantil: Tempo Integral ou Educação Integral? **Educação em Revista**, v. 31, n. 4, p. 95–119, out. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Z3wmPnKv9wf9BQtHwfGNbGh/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL **Educação integral**: texto-referência para o debate nacional. Brasília: Ministério da Educação/MEC, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [s.d.]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal.pdf. Acesso em: 26 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 26 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Metas PNE 6: escola em tempo integral**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral> . Acesso em: 4 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. - Brasília: MEC/SEB, 2012.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & produção**, v. 17, p. 421-431, 2010.

GESTRADO. **Escola de tempo integral**. Disponível em: <https://gestrado.net.br/escola-de-tempo-integral/>. Acesso em: 19 mar. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GUARÁ, I. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC**, Brasília, n. 2, p.15-24, 2º sem. 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Educação infantil no Brasil e no Japão: acelerar o ensino ou preservar o brincar. **R. Bras. Est. Pedag.**, p. 449-467, 2009.

KOHAN, Walter Omar. Infância. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Ângela Maria Carneiro; VIEIRA, Lúcia Maria de Freitas (org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2010. CD-ROM.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. 191p.

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

MOLL, J. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. **Revista Pedagógica Pátio**, Porto Alegre, Ano 13, n. 51, p.12-15, 2009.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. **A infância na escola e na vida: uma relação fundamental**. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 25.

NUNES, Maria Fernanda Rezende et al. **Educação infantil no Brasil**. Primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, M. A.; DONELLI, T. M. S.; CHARCZUK, S. B.. CUIDAR E EDUCAR: O SUJEITO EM CONSTITUIÇÃO E O PAPEL DO EDUCADOR. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. e213679, 2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A brincadeira e o desenvolvimento infantil: implicações para a educação em creches e pré-escolas. **Motrivivência**, [S. l.], n. 9, p. 136–146, 1996. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/5663>. Acesso em: 9 maio. 2024.

PORTO, Cristina Laclette. **Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas**. Brasil: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, ano XVIII, boletim 07, maio 2008.

Projeto Político Pedagógico (PPP). Creche Municipal João Lazaro Pereira de Oliveira, Aurora-TO, 2024.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago., 2005.

WAJSKOP, G. O brincar na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 92, p. 62–69, 1995. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/859>. Acesso em: 2 maio. 2024.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia. **Itinerários de pesquisa: Perspectiva qualitativas em sociologia da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS PROFESSORAS

Nome completo

Idade

Formação

Possui alguma formação complementar? Se sim, qual?

Há quanto tempo você é professora?

Há quanto tempo você é professora na Educação Infantil?

Qual é a faixa etária das crianças com as quais você trabalha atualmente?

1. O brincar é valorizado pelos educadores na escola onde trabalha? De que forma?
2. A escola promove (ou já promoveu) entre os educadores discussões sobre os benefícios do brincar?
3. Você utiliza brinquedos e brincadeiras para ensinar? De que maneira?
4. As crianças têm a oportunidade de brincar umas com as outras nos momentos não destinados à brincadeira?
5. As brincadeiras são realizadas em quais espaços da escola? Como são esses ambientes?
6. Quais brincadeiras as crianças realizam na escola? Com o que brincam? Como elas brincam?
7. As brincadeiras são livres ou dirigidas? Nas brincadeiras você costuma interagir com as crianças? Como?
8. Há brincadeiras que valorizam as manifestações culturais da tradição da comunidade escolar?
9. As crianças têm a possibilidade de escolher participar ou não das brincadeiras sugeridas por você?
10. As brincadeiras são variadas ou se repetem ao longo da semana?
11. As brincadeiras são registradas por você? De que forma?
12. Há algo mais que você gostaria de acrescentar e que não foi abordado?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A DIRETORA DA INSTITUIÇÃO

Nome completo

Idade

Formação

Possui alguma formação complementar? Se sim, qual?

1. Há quanto tempo atua na área da educação?
2. Há quanto tempo está na direção desta escola?
3. Você tem experiência na docência? Se sim, por quanto tempo e em quais etapas de ensino?
4. Atualmente, quantas crianças estão matriculadas na escola? Quantas são as turmas?
5. As obras da escola já estão sendo concluídas? Que melhorias foram (estão sendo) feitas?
6. Há quanto tempo a escola funciona neste prédio adaptado? Como você avalia os espaços desta escola?
7. A direção e/ou coordenação interferem/auxiliam diretamente nas atividades pedagógicas? Como isso acontece?
8. A escola tem uma proposta pedagógica em que o brincar e as interações são contemplados? Fale um pouco sobre isso.
9. A escola promove (ou já promoveu) discussões sobre a importância do brincar na educação infantil (cursos de formação continuada, rodas de conversa, leituras compartilhadas sobre o tema etc.)? Se sim, quando e como ocorrem(ram)?
10. No prédio em que funciona a escola atualmente, há espaços para a promoção da brincadeira? Como você avalia esses espaços?
11. Como o brinquedo chega na escola: compra governamental, doação ou compra direta pela escola?
12. Se a escola faz compra direta, conte-nos um pouco sobre o processo de aquisição de brinquedos (quando acontece, quem escolhe o que comprar etc.).
13. Há algo que você gostaria de acrescentar e que não foi abordado?

ANEXO A - TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Estamos realizando a pesquisa intitulada “O brincar e as atividades lúdicas na Educação Infantil em uma escola de tempo integral”, cujo objetivo central do estudo é descrever e analisar o brincar e as brincadeiras no cotidiano de uma escola pública de Educação Infantil em Aurora do Tocantins, mais especificamente nas turmas da pré-escola, a fim de identificar se a brincadeira é contemplada nas práticas cotidianas da escola. Para tanto, solicitamos autorização para realizar este estudo nesta instituição. Também será utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para cada participante. A coleta de dados se dará por meio de observações da escola e das turmas, com anotações em diário de campo e entrevistas com as professoras e coordenadores pedagógicos, realizadas pelo(a) pesquisador(a).

Todos os envolvidos serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, tanto os participantes quanto os responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução n.196/96 do CNS. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade dos participantes.

Todo material desta pesquisa ficará sob a responsabilidade do pesquisador assistente e após cinco anos será destruído. Dados individuais dos participantes, coletados ao longo do processo, não serão informados à instituição envolvida, mas deverá ser realizada uma devolução dos resultados, de forma coletiva, para a instituição, se for assim solicitado. Através deste trabalho, esperamos aumentar o conhecimento científico para a área de educação.

Agradecemos a colaboração dessa instituição para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais.

Responsáveis:

Giane Maria da Silva (Orientadora)

giane.silva@uft.edu.br

Francielle Almeida Martins (Pesquisadora)

francielle.almeida@mail.uft.edu.br

Arraias-TO, 18 de fevereiro de 2025.

Concordamos em participar do presente estudo.

Instituição: _____

Nome do responsável legal: _____

Assinatura: _____

**ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO,
Resolução nº 196/96 – CS**

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “O brincar e as atividades lúdicas na Educação Infantil em uma escola de tempo integral”, que tem como objetivo geral descrever e analisar o brincar e as brincadeiras no cotidiano de uma escola pública de Educação Infantil em Aurora do Tocantins, mais especificamente nas turmas da pré-escola, a fim de identificar se a brincadeira é contemplada nas práticas cotidianas da escola. Trata-se de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de graduação em Pedagogia, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), cujos resultados poderão servir de subsídios para a discussão sobre o brincar e as atividades lúdicas na Educação Infantil.

A pesquisa tem término previsto para julho de 2025. Informamos que suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, ou seja, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade estará assegurada com a substituição de seu nome. Os dados coletados serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados serão divulgados em eventos e/ou revistas científicas. Todo material desta pesquisa ficará sob a responsabilidade do pesquisador e após cinco anos será destruído.

Sua participação é voluntária. Portanto, a qualquer momento o(a) senhor(a) poderá se recusar a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento, sem nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que trabalha. Sua participação consistirá em autorizar a aplicação de um questionário com perguntas relacionadas ao tema citado acima informamos ainda que o(a) senhor(a) não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Por ser anônima e confidencial, sua participação no projeto não apresenta riscos à sua pessoa. O benefício relacionado à sua participação será de ampliar o conhecimento científico sobre a área de educação. O(a) senhor(a) receberá uma cópia deste Termo, onde consta o e-mail dos pesquisadores responsáveis, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação, agora ou a qualquer momento.

Destacamos, ainda, os dados da coordenação do curso de Pedagogia, na UFT campus de Arraias, para que o(a) senhor(a) possa também acioná-la agora ou a qualquer momento, caso queira fazer alguma notificação sobre o que considera como irregularidade de natureza ética nesta pesquisa.

Desde já agradecemos sua disponibilidade e atenção!

Responsáveis:

Giane Maria da Silva (Orientadora)
giane.silva@uft.edu.br

Francielle Almeida Martins
francielle.almeida@mail.uft.edu.br

Arraias-TO, 18 de fevereiro de 2025.

Sujeito da Pesquisa

Nome completo: _____

Assinatura: _____