



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS (FAECS)
CURSO DE PEDAGOGIA

EWELLIN SANTOS DOS ANJOS

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TENSÕES E PRÁTICAS DOCENTE

ABAETETUBA
2025

EWELLIN SANTOS DOS ANJOS

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TENSÕES E PRÁTICAS DOCENTE

Trabalho de Conclusão de Curso, em formato de Artigo Científico (IN-02/2023- PROEG/UFGA), apresentado à Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do Grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Dra. Sandra Karina Barbosa Mendes.

ABAETETUBA/PA
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

ANJOS, Ewellin Santos dos.
O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TENSÕES E PRÁTICAS DOCENTE / Ewellin Santos dos ANJOS. — 2025.
28 f.

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Dra Sandra Karina Barbosa Mendes
Trabalho de Conclusão (Graduação) - Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba, Curso de Pedagogia, Abaetetuba, 2025.

1. Educação Infantil. 2. brincadeira espontânea. 3. ensino formal. 4. prática docente. I. Título.

CDD 370

EWELLIN SANTOS DOS ANJOS

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TENSÕES E PRÁTICAS DOCENTE

Trabalho de Conclusão de Curso, em formato de Artigo Científico (IN-02/2023- PROEG/UFPA), apresentado à Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do Grau de Licenciatura em Pedagogia.

Data da aprovação: __/__/____ Conceito:

BANCA EXAMINADORA

.....
Sandra Karina Barbosa Mendes
Orientadora - UFPA

.....
Eliana Campos Pojo Toutonge
Avaliadora Interna - UFPA

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TENSÕES E PRÁTICAS DOCENTE

Ewellin Santos dos Anjos

RESUMO: Esta pesquisa teve como objetivo analisar como docentes da educação infantil se posicionam diante da tensão entre o ensino formal e a brincadeira espontânea. Com abordagem qualitativa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professoras de uma creche municipal em Abaetetuba-Pará, buscando compreender suas práticas e percepções. Os resultados revelaram desafios como a pressão institucional por cumprimento de conteúdos, expectativas familiares voltadas ao ensino formal, imprevisibilidade do brincar e limitações de recursos. Apesar disso, as docentes reconhecem o brincar como linguagem legítima de aprendizagem. Concluímos que conciliar o ensino formal e a brincadeira é possível, desde que haja formação adequada, diálogo com as famílias e melhores recursos.

Palavras-chave: Educação Infantil; brincadeira espontânea; ensino formal; prática docente.

PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: TENSIONS AND TEACHING PRACTICES

This research aimed to analyze how early childhood education teachers position themselves regarding the tension between formal teaching and spontaneous play. Using a qualitative approach, semi-structured interviews were conducted with teachers from a municipal daycare center in Abaetetuba, Pará, seeking to understand their practices and perceptions. The results revealed challenges such as institutional pressure to meet curricular goals, family expectations focused on formal education, the unpredictability of play, and resource limitations. Despite these obstacles, the teachers recognize play as a legitimate language of learning. We conclude that reconciling formal teaching and play is possible, provided there is adequate training, dialogue with families, and improved resources.

Keywords: Early Childhood Education; spontaneous play; formal teaching; teaching practice.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil no Brasil é um direito humano básico e é consolidada como a primeira etapa da educação básica na Lei 9.394, que estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), esta lei garante o direito das crianças de até os cinco anos a terem o acesso a creches e pré-escolas, tendo esse espaço como fundamental para o desenvolvimento de aspectos psicológicos, físico e social.

Nesse período de desenvolvimento infantil a criança aprende através da interação, do convívio e, também, do brincar, que é um elemento principal no processo de aprendizagem, pois representa um modo de interação e desenvolvimento de cada indivíduo, a medida em que “o brincar [...] é indispensável para à saúde física, emocional e intelectual, preparando-se para ser um cidadão capaz de enfrentar desafios e participar na construção de um mundo melhor” (Rocha; Leite Filho; 2022; p. 90). Assim é por meio do brincar a criança se torna mais independente e autora da sua própria história e de suas brincadeiras, pois elas podem desenvolver a sua imaginação e criar brincadeiras.

Embora o brincar seja considerado importante, em parte dos ambientes escolares ainda há a primazia do ensino estritamente formal, de atividades planejadas e sistemáticas, que buscam restringir a interação de uma criança em apenas um objeto ou um ensino já planejado e desenvolvido uma vez que “a maneira como a rotina escolar é frequentemente estruturada enfatiza um tempo institucional regulado por uma pedagogia das atividades [...] não dando a devida ênfase às experiências lúdicas que são vivenciadas de forma coletiva” (Rosa; Truccolo; p.10; 2024). Esse cenário pode gerar tensionamento entre as demandas organizadas da escola e a brincadeira de maneira livre.

Diante desse cenário esse trabalho parte da perspectiva da importância do ato de brincar na educação, torna-se relevante analisar se há espaço para sua expressão genuína dentro das exigências formais da escola. Assim, a pergunta que orienta esta investigação é: como os docentes se posicionam diante das tensões que ocorrem entre o ensino formal e a brincadeira espontânea na Educação Infantil?

Assim o objetivo geral dessa pesquisa é analisar como o docente se posiciona diante da tensão entre o ensino formal e a brincadeira espontânea na Educação Infantil. Como objetivos específicos esta pesquisa buscou: investigar de que formas os professores da Educação Infantil percebem e lidam com a tensão entre as exigências do ensino formal e a garantia da brincadeira espontânea no cotidiano pedagógico e analisar como a brincadeira espontânea é (ou não) integrada às práticas pedagógicas, frente às demandas institucionais de conteúdos e rotinas estruturadas na Educação Infantil.

A escolha do tema foi pensada a partir da investigação realizada em uma escola de Educação Infantil, na disciplina de Fundamentos Teóricos Metodológicos da Educação Infantil, durante a graduação no curso em Pedagogia, onde o trabalho era torna-se próximo da criança para compreender seu mundo e pensamentos, a partir da observação de como ela conseguia interagir com uma nova pessoa em sua rotina; as crianças desenvolveram cada uma um desenho e explicaram o que significava seus desenhos para, assim, ser desenvolvido o trabalho da disciplina.

Neste contexto, surgiu a necessidade de pesquisar o brincar, o qual na referida atividade, foi percebido como fundamental para o desenvolvimento e formação de cada criança. A presente pesquisa mantém uma relevância social pois Educação Infantil, é a formação integral das crianças e como as práticas pedagógicas podem, de certo modo, impactar em seus desenvolvimentos, é algo importante ser abordado. Tendo em vista uma sociedade em que a escolarização formal é priorizada, e pode-se correr riscos de se reduzir o brincar espontâneo, que podem comprometer a infância de cada indivíduo, nos aspectos da socialização, desenvolvimento, convívio, criatividade, autonomia e o bem-estar.

No plano acadêmico esta pesquisa busca fornecer contribuições para as discussões sobre práticas pedagógicas na Educação Infantil, especialmente no que diz respeito à valorização do brincar como elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança. Ao investigar a tensão entre o ensino formal e a brincadeira espontânea, o estudo oferece subsídios teóricos e práticos para repensar o planejamento educacional, promovendo uma abordagem mais sensível às necessidades da infância.

Assim, este artigo organiza-se da seguinte forma, a partir da introdução, na seção 2, apresentamos os procedimentos adotados para a coleta e análise dos dados. Na seção 3, temos o referencial teórico, onde refletimos sobre a Educação Infantil e ensino formal e o papel da brincadeira na infância, oferecendo embasamento conceitual para a discussão.

Mais a frente, temos a seção 4, onde os resultados e discussões são apresentados, nesta seção refletimos sobre a posição dos docentes acerca da tensão entre o ensino formal e brincadeira espontânea e, por fim, analisamos se há integração (ou não) da brincadeira espontâneas às práticas pedagógicas realizadas pelas professoras. Ao fim, temos as considerações finais, que sintetizam os principais achados e apontam perspectivas futuras.

2 METODOLOGIA

Esse estudo é uma pesquisa qualitativa, que se refere a um conjunto de métodos no qual o mais “importante é a interpretação por parte do pesquisador com suas opiniões sobre o fenômeno em estudo. Neles a coleta de dados muitas vezes ocorre por meio de entrevistas com questões abertas.” (Soares *et al.*, 2018, p. 67). A pesquisa qualitativa foi escolhida por permitir uma análise não preocupada com dados objetivos e quantitativos, mas por orientar um olhar mais sensível sobre a realidade pesquisada, ação que permite conhecer a percepção da realidade de cada professor e sua posição mediante ao ensino formal, bem como mostrar todo o desenvolvimento da coleta de informação durante as respostas sobre a brincadeira e a prática docente.

Como etapa inicial, realizamos um estudo do referencial teórico, com o objetivo de embasar o estudo e compreender os conceitos relacionados à prática docente e à brincadeira no contexto da Educação Infantil. Em seguida, empreendemos a pesquisa de campo na Creche Municipal Professora Aldenoura Ribeiro Araujo, que oferta a Educação Infantil do município de Abaetetuba. *A priori*, a pesquisa de campo se faz importante pois, segundo o autor Gil (2008, p. 57) “[...] no estudo de campo estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes. Assim, o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que de interrogação.”

A pesquisa de campo foi realizada em conjunto com professoras da Educação Infantil, com o objetivo de compreender como ocorre a relação entre o ensino formal e a brincadeira espontânea no âmbito escolar. Ademais, aplicamos um roteiro de entrevista semiestruturado contendo perguntas que buscam identificar as possíveis tensões que surgem nesse contexto. A escolha desse público justifica-se não só pela necessidade de conhecer suas práticas pedagógicas e o que fazem para acompanhar o desenvolvimento de cada criança em seu meio educacional, mas porque são as professoras que lidam no dia a dia com as crianças e com o ato de brincar na escola.

Como instrumentos de coleta de dados foi utilizado um de entrevistada semi-estruturada, a entrevista foi elegida por ser uma “técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo. Por meio dela os pesquisadores buscam coletar dados objetivos e subjetivos; considera-se a entrevista como uma modalidade de interação entre duas ou mais pessoas” (Batista; Matos, Nascimento, 2017, p. 3).

O roteiro de entrevista foi organizado em dois blocos, assim o primeiro bloco teve como foco investigar como os docentes percebem e lidam com a tensão entre as exigências do ensino

formal e a garantia da brincadeira espontânea no cotidiano pedagógico. Para isso, foram elaboradas perguntas que abordam as dificuldades enfrentadas na conciliação entre essas duas dimensões, as pressões institucionais e sociais que influenciam as práticas docentes, o impacto da formação inicial e continuada nas escolhas pedagógicas, bem como os efeitos das orientações curriculares e administrativas sobre o espaço destinado ao brincar.

Já o segundo bloco buscou analisar como a brincadeira espontânea é (ou não) integrada às práticas de ensino, considerando aspectos como a organização do tempo, do espaço e dos materiais, a observação e registro das aprendizagens emergentes, e as possibilidades de articulação entre o brincar e os objetivos pedagógicos. Assim o roteiro de entrevista foi aplicado para três docentes da Educação Infantil do município de Abaetetuba-Pará, no próprio *locus* da pesquisa.

3 INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FORMAL

A infância é uma fase marcada por descobertas, experimentações e intensas construções subjetivas. Nesse período, o brincar assume um papel central no desenvolvimento da criança, funcionando como uma linguagem própria por meio da qual ela expressa emoções, compreende o mundo e estabelece relações com o outro. Na visão Vygotsky (1994) o brincar é visto como atividade social humana, histórica e cultural. Ademais o brincar opera como uma prática social educativa que promove aprendizagem para a vida e, por isso, deve ser presente no cotidiano das crianças.

Na mesma perspectiva Brougère (1995) aponta que a brincadeira é uma atividade inserida em relações sociais, não sendo uma expressão puramente instintiva ou natural da criança. Assim o brincar é um fato social, uma prática que envolve significações compartilhadas e que se aprende por meio da interação com o outro, uma criança não brinca isoladamente, mas sim com os elementos materiais e simbólicos que lhe são oferecidos pelo ambiente e pelas pessoas que a cercam.

Nesse cenário, “o uso do brincar dentro das práticas vivenciadas na Educação Infantil, pode revelar-se fundamental para compreender e auxiliar o desenvolvimento global de crianças atendidas na faixa etária de 0 a 5 anos” (Gumieri; Treviso, 2016, p. 77). Sob tal perspectiva, compreendemos que a brincadeira é essencial para o desenvolvimento infantil, na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados. Em contextos em que as crianças bem pequenas, são bastante estimuladas com o brincar no ambiente natural, é possível observar que elas rompem com a relação de subordinação ao objeto, sendo nesta perspectiva, um

aprendizado por si só.

Segundo Karpinski, Santos e Klein (2016, p. 2) “nas brincadeiras são empreendidas ações coordenadas e organizadas, dirigidas a um fim e, por isso, antecipatórias, favorecendo um funcionamento intelectual que leva à consolidação do pensamento abstrato”. Assim o brincar também contribui para diversos fatores que ajudam no desenvolvimento pois elas conseguem criar autonomia e criatividade com elas em sua vida.

Em segundo plano, o brincar ajuda a criança a se desenvolver socialmente e assim ter uma boa relação com outras crianças e até mesmo com adultos. Assim na Educação Infantil a maioria das vezes é para as crianças como: pintura, desenho, brincadeiras, ou seja, uma aula com diversos materiais e métodos diferenciados, porém o mais esperado pelas crianças é a hora do recreio, que é justamente o horário em que as crianças têm contato direto entre si. As crianças correm, brincam, e se comunicam de maneira autônoma.

Friedmann (2017) mostra a responsabilidade dos professores em fazer com que as crianças se tornem autênticas e tenham suas liberdades de escolha assim como a autora diz; “[...] um longo percurso necessário na trajetória dos educadores: perceber a importância de criar tempos e espaços de autonomia e liberdade de expressão, escolha e movimento para as crianças” (Friedmann, 2017, p.3).

A escola em seu desenvolvimento, tem que assegurar o direito das crianças, ensinar sobre igualdades e respeito sobre si e sobre os colegas que estão ao seu redor, além de que dar uma devida atenção para todas as crianças. Assim a brincadeira é um momento em que as crianças estão se divertindo e ao mesmo tempo aprendendo e descobrindo novas coisas e experiências e assim conseguir explorarem as suas imaginações pensando em diversas maneiras de ser aprender e se reinventar.

A educação é um direito assegurado pela Constituição Brasileira de 1988, que estabelece que ela é dever da família e do Estado. Assim a educação básica brasileira engloba a Educação Infantil, fundamental e o ensino médio. Destaca-se que a Ed. Infantil, que é a área específica deste trabalho, foi uma conquista árdua ao longo da história brasileira. Sobre o processo histórico da infância nas terras brasileiras, observa-se que:

Os primeiros movimentos voltados para o cuidado da criança foram em 1874, na qual as Câmaras Municipais do Brasil passaram a destinar uma ajudar financeira para as crianças negras, místicas ou brancas que eram rejeitadas, tinha que apresentar periodicamente às crianças as autoridades. Um tempo depois foi criada pela Igreja Católica as Rodas dos Expostos, ou dos rejeitados essa instituição era de cunho filantrópico da Santa Casa de Misericórdia, e foram se espalhando pelo país no século XVIII (Pereira *et al.*, 2022 p. 1360).

É importante ressaltar que neste primeiro momento não havia um atendimento

educacional para a infância e sim instituições de acolhimento. Ademais, nas etapas históricas posteriores, com o processo de escravidão forçado de africanos para o Brasil, havia uma distinção no tratamento as crianças, nesse sentido segundo os estudos de Schramm, Macedo e Costa (2019) apontam que a criança negra, em seus seis 6 anos, tinha sua “educação” e em contrapartida, a criança branca, em sua grande maioria descendentes de portugueses, aos 6 anos, era iniciada a vida escolar, estas crianças da elite iniciavam seus estudos de língua, gramática, matemática e boas maneiras.

Em uma ordenação histórica e cronológica, no Brasil, inicialmente, a Educação Infantil ocorria em forma de assistencialista, esta mudança de paradigma só foi ocorrer no limiar do século XX, onde na década de 80, com a abertura política, pós-ditadura militar “houve pressão por parte das camadas populares para a ampliação do acesso à escola. A educação da criança pequena passa a ser reivindicada como um dever do Estado, que até então não havia se comprometido legalmente com essa função” (Pereira *et al.*, 2022, p. 1371).

Essa concepção das crianças como sujeito de direitos é legitimada na promulgação da Constituição de 1888, a qual ainda está em vigor no Brasil, e reconhece a educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado e determina em seu artigo 205, a educação como um direito para todos, estando sua oferta a cargo do Estado e da família. Assim, esta normativa “deixa bem claro, que a criança é um cidadão, com absoluta prioridade, que necessita de lazer e que está em desenvolvimento e que necessita que seus direitos sejam garantidos, para que seu convívio em sociedade seja totalmente seguro” (Souza, 2021, p. 21).

A Constituição foi um documento normativo ímpar na história brasileira, especialmente na Educação Infantil, pois esta Carta Magna reconhece pela primeira vez as crianças como sujeitos de direitos, assim “a criança tem que ter toda proteção por parte do Estado, juntamente com a família, a comunidade, a instituição responsável por ela, garantindo todos os seus direitos” (Souza, 2021, p. 21). Ademais, observamos que esta normativa lança as bases para o surgimento de novas leis e resoluções que assegurem a integração da creche a da pré-escola ao setor educacional.

Assim, em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, documento que ainda está em vigor, concebe a Educação Básica e define a finalidade da Educação Infantil como uma “etapa escolar que visa a formação integral das crianças de zero a cinco anos, sendo ofertada em creches, até os três anos, e pré-escolas às crianças com idade entre quatro e cinco anos” (Ferreira, 2021, p. 21) Esse tratamento dos vários aspectos como dimensões do desenvolvimento e não como coisas distintas ou áreas separadas é fundamental, pois evidencia a necessidade de se considerar a criança como um todo, para

promover seu desenvolvimento integral e sua inserção na esfera pública.

Observa-se ainda que “a LDB/1996 fortaleceu toda uma proposição de direitos das crianças que precisam ser respeitados, e nesse caso entendo que o brincar é um direito fundamental para as crianças e as múltiplas infâncias que habitam nossas escolas” (Ferreira, 2021, p. 22). Assim, mais que conformar o direito das crianças, essa Lei possibilitou um avanço no campo da Educação Infantil.

Em 2009 foi aprovada a revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009) a qual aponta para a criança como um sujeito de direitos, com relações e práticas que irão corroborar para o desenvolvimento pessoal do indivíduo. Este documento define que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as **interações** e a **brincadeira** (Brasil, 2009, p. 25 – grifos do documento). Comentando a DCNEI (2009), Oliveira *et al.* ressalta a relevância do brincar nas instituições de Educação Infantil, destacando o papel que esta possui na produção do conhecimento da criança e em seu processo de socialização.

Os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (Oliveira *et al.*, 2023, p. 70).

Deste modo, o ensino formal para as crianças da Educação Infantil deve estar profundamente articulado ao brincar. A DCNEI (2009) reafirma que a brincadeira é um direito da criança e, não só isso, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem ser elaboradas com o objetivo de garantir, também, esse direito, como é possível observar na citação a seguir.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2009, p. 18).

Assim, para garantir o direito à brincadeira, Santos e Maurenente apontam que é necessário que haja na escola, ambientes específicos para o brincar, enfatizando a importância de que sejam proporcionados espaços “estimulantes [...] planejados de forma a incentivar a exploração, a criatividade e a interação entre as crianças. Isso inclui tanto ambientes internos quanto externos, promovendo o contato com a natureza e diferentes materiais” (Santos; Maurenente, 2020, p. 10).

Sob tal perspectiva, ressaltamos ainda que o brincar é considerado pela DCNEI (Brasil, 2009) como uma atividade essencial e estruturante da infância, por meio da qual ela explora o mundo, expressa sentimentos, constrói conhecimentos e desenvolve habilidades sociais, cognitivas e motoras. Deste modo, analisando a questão, Santos e Maurente destacam a necessidade de “valorizar e incluir brincadeiras de diferentes culturas, reconhecendo a diversidade presente na sociedade brasileira. Isso envolve não só as brincadeiras tradicionais, mas também aquelas que refletem as realidades e contextos culturais específicos das crianças” (Santos; Maurente, 2020, p. 10).

Posteriormente, com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), há uma ampliação e continuidade dos princípios já estabelecidos pelas DCNEI ao reconhecer o brincar como uma prática central no cotidiano da infância e como eixo estruturante do processo educativo. Na Educação Infantil, a BNCC organiza o trabalho pedagógico em torno de seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. O direito ao brincar é assim explicitado no documento:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (Brasil, 2017, p. 36).

Cabe destacar que o brincar é projetado neste documento em sua dimensão ampla, envolvendo vários sujeitos, isto é, brincadeiras entre as próprias crianças, como também com adultos, sendo a brincadeira relacionada, assim como na DCNEI, com a construção do conhecimento pela criança e com a imaginação e criatividade. Logo, não se trata apenas de realizar atividades de ensino de forma lúdica, de incluir a brincadeira como um recurso pedagógico, mas de proporcionar momentos de brincadeira como uma experiência mais livre, e que também resultará em aprendizagem importante para o desenvolvimento integral da criança.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. 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, 2017, p. 35).

Nesse viés as proposições da BNCC “evidenciam a importância do brincar para a proposição de um currículo apropriado as crianças na Educação Infantil” (Ferreira, 2021, p.

32). Assim, observamos que através é possível construir conhecimentos, promover a interação, atuar ainda no desenvolvimento da expressão dos afetos, bem como trabalhar a resolução de conflitos e a regulação das emoções, através das brincadeiras. Analisando o que a BNCC considera sobre essa questão, Ferreira pontua que

Para além do desenvolvimento cognitivo, a BNCC ressalta o papel das interações e das brincadeiras na manifestação de sentimentos, afetividade e das emoções, enfatizando a resolução de conflitos e a expressão das crianças. Assim, o brincar não apenas deve ser trabalhado pelos docentes visando o desenvolvimento cognitivo, como também das outras dimensões (Ferreira, 2021, p. 28).

As palavras de Ferreira sustentam uma visão alinhada aos marcos normativos da BNCC, ao afirmar que “interações” e “brincadeiras” são eixos estruturantes do processo de ensinar e aprender. Ao falar sobre as “múltiplas dimensões” do desenvolvimento e em “vivências”, Ferreira apresenta uma abordagem integral e situada, ou seja, reconhece que a aprendizagem decorre das relações da criança com o meio sociocultural, e neste meio, a brincadeira está marcadamente presente. Souza também pontua que as interações e brincadeiras são a base de todo o aprendizado da criança em “suas múltiplas dimensões e em todos os seus aspectos” e que elas possibilitam “as relações entre o meio em que a criança está inserida” (Souza, 2021, p. 29).

Assim, entendemos a partir da análise da DCNEI e da BNCC, que o brincar e as interações são os eixos fundamentais da Educação Infantil, que devem orientar o professor, para que este atue como mediador, planejando e organizando situações que favoreçam a brincadeira, expressão, a escuta, a imaginação e a construção de vínculos, promovendo uma educação que respeite a diversidade e contribua para a formação integral das crianças.

4 TENSÕES ENTRE ENSINO ESTRUTURADO E BRINCADEIRA LIVRE

A partir desta subseção, daremos início à análise dos dados coletados em campo. Durante a aplicação do roteiro, foram abordados, inicialmente, os aspectos do primeiro bloco do roteiro de entrevista que tratou das possíveis tensões vivenciadas pelos professores da Educação Infantil diante da necessidade de equilibrar o ensino formal com a garantia da brincadeira espontânea no cotidiano pedagógico. As professoras entrevistadas foram identificadas como Professora A, Professora B e Professora C.

A partir das respostas obtidas, de modo geral, observamos que os docentes enfrentam pressões institucionais e sociais (por parte da família) que valorizam práticas mais estruturadas e conteudistas, muitas vezes em detrimento das experiências lúdicas e livres

das crianças. Essa tensão se manifesta nas decisões diárias dos professores, que precisam conciliar demandas curriculares, orientações da gestão escolar e expectativas familiares com o compromisso de preservar o brincar como eixo fundamental da infância. Nesse sentido, segundo os sujeitos possuem contradições em seus discursos. Quando questionamos como as professoras conciliam o brincar espontâneo com as exigências do ensino formal na creche, as entrevistadas emitiram as seguintes opiniões:

Sinceramente, não vejo conflito. Nosso trabalho é voltado para crianças pequenas, e embora tenhamos um planejamento, ele é flexível. Priorizamos o bem-estar da criança. Se aprende cantando, é cantando que ensinamos. Tudo tem um objetivo, claro, e seguimos um currículo. Mas, na turma em que estou hoje, em consenso com as outras três professoras, priorizamos o bem-estar da criança (Professora A).

A gente segue uma rotina, e essa rotina precisa ser respeitada. Temos horário para tudo. Eles chegam, temos o momento de acolhida, depois vem o lanche, e logo em seguida já vamos para a sala fazer as atividades. Trabalhamos todos os dias com dois Campos de Experiência (Professora B).

Aqui na creche o brincar já faz parte da rotina. Não sei como é em outras escolas, mas aqui é natural, então, para mim, não há dificuldade em aplicar o brincar, porém o desafio é que o brincar, embora previsto na rotina da creche e seja valorizado pela equipe, nem sempre é simples manter esse espaço protegido diante das expectativas externas (Professora C).

Essas falas revelam que, embora o brincar seja reconhecido como parte essencial da Educação Infantil, sua aplicação está sujeita a diferentes interpretações e condicionamentos. A aparente ausência de conflito mencionada por algumas professoras pode esconder tensões sutis, que se manifestam na organização do tempo, nas exigências curriculares e nas expectativas externas.

A partir das falas, não fica evidente o que seria o ‘bem estar da criança’; percebemos que, embora a pergunta fosse bem direta, as duas primeiras respostas não mencionam o brincar de maneira objetiva. Somente a terceira professora mencionou o brincar e, neste caso, suas palavras dão a entender que a escola valoriza o brincar, mas externamente, o contexto é diferente.

Esses trechos demonstram que o conflito não está ausente, mas talvez naturalizado ou suavizado pela postura conciliadora da docente. A tentativa de manter o brincar como prática legítima ocorre em meio a cobranças que exigem resultados mais formais, como atividades com escrita, leitura e produção visível.

Essa perspectiva ilustra o fato de que a Educação Infantil contemporânea vive uma tensão constante entre a valorização do brincar livre e a crescente pressão por resultados mensuráveis. Esse processo vem refletindo uma disputa entre concepções de infância, ora

sujeito de direitos, que aprende por meio da experiência lúdica; ora aprendiz precoce, submetida a rotinas e avaliações formais. Nesse processo observamos que segundo Kishimoto (2011), o brincar é uma atividade essencial para a infância, entretanto, ele pode ser muitas vezes relegado a segundo plano diante das exigências curriculares.

Esse processo se faz presente em parte dos contextos escolares, no qual brincar é tratado como uma atividade secundária, enquanto o ensino estruturado ganha centralidade. Kramer (2006, p. 91) problematiza essa busca por disciplina escolar e argumenta: “eu não me deixo do outro lado da porta quando entro na creche. Da mesma maneira, a criança não deixa de ser criança e entra na escola aluno”. Para a autora é indispensável tratar as crianças como tais sempre.

Na mesma perspectiva de Gilles Brougère (1995) destaca que o brincar não é simplesmente uma atividade espontânea, mas é algo que permite à criança explorar o mundo, construir significados e desenvolver sua autonomia. Nesse viés, a substituição do brincar livre por práticas pedagógicas rígidas revela uma tendência de antecipação de conteúdos formais, como leitura e escrita, mesmo na Educação Infantil, que não tem esse objetivo.

Essa antecipação, acompanhado por rigidez e busca por resultados pode ser problemática a medida em que Vygotsky (2007) argumenta que o desenvolvimento infantil ocorre por meio da mediação social, e o brincar é uma das formas mais ricas de interação. Ao transformar o brincar em tarefa, perde-se a potência da atividade como espaço de experimentação e construção de sentidos, comprometendo o desenvolvimento integral da criança. Essa busca por resultados visíveis também é manifestada na fala das professoras entrevistadas, o que revela outros tensionamentos que ocorrem, sobretudo, por parte da cobranças dos pais.

Ainda existe a ideia de que, na creche, a criança precisa produzir algo visível, **como se brincar não fosse aprendizado. Parece mentira, mas isso ainda acontece.** O que fazemos é conversar com os pais com muita paciência e educação, explicando que trabalhamos com estímulos (Professora A).

Na minha turma, os pais são bem tranquilos em relação a isso. A escola também não impõe essa obrigatoriedade [...] Apesar disso, sabemos que não é possível deixar a criança totalmente livre o tempo todo. Procuramos manter um equilíbrio entre a liberdade de exploração e os limites necessários para garantir um ambiente seguro e propício ao aprendizado. Assim, mesmo sem uma pressão direta, **seguimos atentos para que o planejamento contemple tanto o brincar quanto o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, porque precisa haver rotinas e registros** (Professora B).

Os pais cobram muito, perguntam quando vai ter atividade para casa, **reclamam que o caderno do filho está vazio.** Só que nem todos os dias temos atividades escritas. Às vezes fazemos dinâmicas, trabalhamos outros assuntos, e muitos ainda

não compreendem isso (Professora C).

Sobre a fala das professoras, observamos a cobrança por um ensino estruturado, com exemplos palpáveis e práticos por parte da família. É, importante, entretanto, considerar que o ensino estruturado, quando excessivo, pode interromper o processo natural de aprendizagem infantil que se dá, sobretudo, por meio da ludicidade, do brincar, assim “brincar reforça a capacidade intelectual e contribui para o desenvolvimento do sentimento de confiança e autoestima do aluno” (Cabral; Plácido, 2024, p. 72).

Nesse processo, os autores chamam a atenção para o papel dos docente o qual “não deve se apegar a conceitos abstratos mal fundamentados ou que não possam ser conectados com a dimensão lúdica da criança, pois isso somente contribuiria para aprofundar as lacunas já existentes nesse momento de transição” (Cabral; Plácido, 2024, p.72). O fato de uma ou outra família não compreenderem o processo de aprendizagem em sua relação com o brincar, isso é algo compreensível e, até, esperado, como Martinho *et. al.* (2025, p. 30) nos diz.

Observou-se que as famílias projetam expectativas diversas, muitas vezes moldadas por valores culturais, trajetórias pessoais e concepções próprias de cuidado e educação. De outro, as creches operam dentro de um modelo coletivo, com regras, rotinas e objetivos pedagógicos que nem sempre correspondem a essas expectativas.

Nesse viés é importante que a creche tente dialogar com as famílias, mostrando a importância da brincadeira e a necessidade de que o brincar seja parte integral do currículo escolar, oferecendo tanto atividades livres quanto mediadas, conforme proposto pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) a qual aponta para a necessidade de equilíbrio entre liberdade e intencionalidade pedagógica, a qual é fundamental para garantir uma Educação Infantil que respeite a singularidade de cada criança.

O ensino estruturado, portanto, deve dialogar com o brincar, e não o substituir, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento integral. Essa articulação entre ensino e brincadeira é evidenciada, e demonstra que o livre brincar promove criatividade, sociabilidade e resiliência. Ressalta que o papel do professor é potencializar o brincar, enriquecendo o repertório infantil sem impor roteiros rígidos.

Assim o brincar é mais do que uma necessidade: é uma forma de ser e estar no mundo. A escola, portanto, deve adaptar seus ambientes e tempos para garantir que essa prática esteja presente de forma significativa e contínua. Aquino sinaliza que “a escola precisa de imaginação, livros e sala de aula. Educação é relação professor-aluno e sala de aula” (Aquino, 2002, p. 13)

Nesse contexto, diversas abordagens pedagógicas têm buscado alternativas para conciliar ensino estruturado e brincadeira livre. Metodologias como as adotadas no sistema Reggio Emilia, na Itália, a Montessoriana e a Waldorf valorizam o protagonismo infantil e a aprendizagem por meio da experiência, do brincar, do contato com a natureza. Essas propostas reconhecem que o brincar é uma forma legítima de aprender e de se relacionar com o mundo, oferecendo caminhos para uma educação mais condizente com a faixa etária e tempo de desenvolvimento dos alunos.

Assim, as expectativas familiares e sociais são apontadas pelos sujeitos da pesquisa como uma forte influência na organização do ensino na Educação Infantil, onde muitos “[...] os pais dizem que os filhos estão na escola para estudar, e não para brincar” (Bomtempo, 2006, p. 46). Nesse viés muitos pais esperam que a escola prepare seus filhos para o futuro acadêmico, o que pode gerar pressão sobre os educadores. Assim é necessário promover um diálogo entre escola e família, esclarecendo o valor pedagógico do brincar e desconstruindo a ideia de que aprender exige apenas o ensino mais formal ou com pouco brincar espontâneo, assim:

Percebe-se, ainda, que há urgência por parte dos adultos que compõem a comunidade escolar para fazer com que as crianças deixem para trás suas especificidades da idade. Ao acelerarem esse processo, perde-se o tempo necessário para o amadurecimento que a etapa exige. Muito se discute sobre ausência da infância no passado e a respeito do fato de que as crianças eram tratadas como adultos em miniatura, no entanto o que se ignora ultimamente é que situações semelhantes estão ocorrendo em uma sala de aula do 6º ano, sem que haja reflexão sobre o assunto (Cabral; Plácido, 2024, p. 81).

Para enfrentar esse desafio, é preciso construir práticas que respeitem o tempo da infância, sem abrir mão da intencionalidade educativa. Essa mediação exige que o educador reconheça o brincar como forma de expressão, comunicação e construção de conhecimento. Ao limitar essa prática, corre-se o risco de empobrecer a experiência escolar e comprometer o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças. O ensino estruturado deve ser flexível, aberto à escuta e à ludicidade, promovendo uma educação que respeita a infância em sua essência. Piaget demonstra a importância de brincar para o desenvolvimento infantil, pois por meio do jogo, a criança adota “regras ou adapta cada vez mais a imaginação simbólica aos dados da realidade, sob a forma de construções ainda espontâneas, mas imitando o real [...]” (Piaget, 2014, p. 100).

4.1 A brincadeira espontânea e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras

A Educação Infantil, que iniciou na década de 1988 com a CF, foi implantada como

um período denominado “pré-escolar”, em creches e pré-escolas de 0 a 6 anos de idade, desse modo, compreendemos que a Educação Infantil é o início do processo de ensino, aprendizagem e socialização, a primeira etapa do processo educacional, como reforça a BNCC.

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada (Brasil; 2017; p. 36).

Ademais, compreendemos que a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, favorecendo a construção da autonomia desde os primeiros anos. Trata-se de uma etapa do início da educação formal marcada pelo primeiro contato da criança com a escola, em um momento em que ela está ampliando as suas experiências e novas vivências para além do ambiente familiar. Assim o início da aprendizagem na Educação Infantil, nas creches acontecem por meio de rotinas, planejamento, e atividades organizadas que estruturam o tempo e o desenvolvimento de cada criança. É nesse ambiente em que elas irão ampliar as suas experiências e vivências passando a socializar e interagir com outras crianças, que irá favorecer a sua evolução pessoal e integral.

Nesse contexto o brincar ocupa um lugar de destaque sendo reconhecido como uma estratégia essencial e indispensável. Ademais, destaca-se também a importância do brincar de maneira espontânea, pelo qual a criança exerce a sua criatividade e imaginação, explorando o mundo a sua volta de acordo com seus interesses e necessidades. Segundo as professoras entrevistadas, em relação aos momentos de brincar na creche, temos os seguintes relatos.

Tem criança que é mais brava, tem criança que não gosta de dividir. E é **justamente nesses momentos de brincadeira que conseguimos trabalhar essas questões**. Através da convivência, mostramos que não é assim que as coisas funcionam, que é preciso compartilhar, respeitar o outro, seguir regras. Então, **mesmo que não seja sempre possível**, a gente tenta incluir esses momentos na rotina (Professora B).

Mesmo que não aconteça todos os dias, quando eles têm esse espaço para criar, inventar e compartilhar, **o desenvolvimento é visível**. A brincadeira espontânea revela muito sobre cada criança, sua criatividade, sua forma de se relacionar, seu jeito de aprender (Professora C).

A análise dos dados mostrou que as professoras da Educação Infantil reconhecem a brincadeira como uma prática essencial no processo educativo e na infância, valorizando como uma forma de expressão, socialização e construção do conhecimento desempenhando um papel significativo no processo de aprendizagem. Rosa e Truccolo (2024, p. 2) reforçam

nessa prática “a importância de se compreender o significado do brincar para a criança e para a construção de sua autonomia, surge a partir do momento em que a infância começa a ter diferentes significados perante a sociedade”.

Quando perguntamos referente as cobranças de manter uma rotina escolar e as brincadeiras de maneira livre e ainda abrindo perspectivas para as orientações da Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba, as professoras apontam:

A SEMEC fornece um caderno de práticas pedagógicas que orienta nosso trabalho na Educação Infantil. Esse material é elaborado com base no Documento Curricular de Abaetetuba e na BNCC, o que nos ajuda a alinhar nossas atividades às diretrizes oficiais. Ele traz sugestões de experiências, campos de aprendizagem e propostas que **respeitam o desenvolvimento das crianças, sem perder de vista os objetivos educacionais** (Professora A).

Além do caderno de práticas, a SEMED também orienta o uso do portfólio como instrumento de acompanhamento das aprendizagens. Somos incentivados a **registrar os processos das crianças** por meio de fotos, produções e observações, valorizando o percurso individual de cada uma. Essa orientação tem sido importante para reconhecer que **o brincar e as interações também geram aprendizagens significativas, mesmo que não sejam imediatamente visíveis** (Professora C).

As falas apontam que embora haja valorização institucional do brincar, os professores ainda enfrentam desafios para proteger esse espaço diante das expectativas externas por resultados mais formais. Nos relatos, elas não dizem de forma explícita que sofrem pressões por parte da instituição, embora sejam instigadas a todo momento para demonstrar comprovações de suas práticas. Assim as entrevistadas mencionaram a relação de tensão maior para as famílias por causa das cobranças, pois não compreendem que a brincadeira faz parte do processo de ensino de cada criança. Esses sentimentos podem ser observados nas falas das docentes, no qual encontramos algumas informações, a exemplo:

O equilíbrio entre brincar espontâneo e o ensino mais formal que gera muitos desafios dentro de sala, porém **planejando e organizando o nosso tempo** com as atividades conseguimos desenvolver os aprendizados de forma mais natural, prazerosa e significativa (Professora A).

Nós temos um **cronograma diário** a ser seguido, por isso **claro que irei interferir para realizar a atividade proposta e depois** deixar um momento para que eles possam fazer a interação social e se **divirtam** (Professora B).

As brincadeiras espontâneas são integradas nas propostas de atividades dentro de campo de experiência, **trabalho os objetivos** e quando trabalhamos projetos também é trabalhado em consonância com os objetivos (Professora C).

As falas denotam que por um lado, há a valorização do planejamento e da

intencionalidade pedagógica, que busca assegurar aprendizagens significativas, por outro existe a necessidade de preservar o espaço para a espontaneidade, a imaginação e a autonomia das crianças. Desse modo, a pesquisa feita com professoras da Educação Infantil aponta que elas não encontram muitas dificuldades em conciliar o ensino formal e brincadeira espontânea. Só nos chama a atenção o relato da Prossora B ao dizer que somente após a atividade proposta no cronograma diário, é que é reservado o momento para a “diversão”.

De modo sutil, entendemos que a prioridade, nos três relatos, é de seguir com o que foi planejado, alcançar os objetivos. E aí fica a questão: então o brincar não está incluído no planejamento? Não há objetivos de aprendizagem definidos para o brincar livre? Não que o brincar deva ser ‘pedagogizado’, ou seja, usado apenas para um fim de aprendizagem de um conteúdo específico, mas partimos do entendimento de que o brincar traz consigo muitas aprendizagens importantes, que precisam ser acompanhadas e registradas pelas professoras e pela escola.

Assim, esse equilíbrio entre o brincar livre e as demais atividades direcionadas para a aprendizagem das crianças gera alguns conflitos em sala de aula. Pois são exigidos o cumprimento do planejamento, e diante dessas pressões externas, são as docentes que estão em sala de aula e compreendem como esse ensino e aprendizagem se dá e como pode ocorrer, através das brincadeiras ou não.

Os exemplos mostram o quanto as docentes têm desafios, por, mas que eles reconheçam o brincar e a sua importância e como ela esta inserida no cotidiano, elas enfrentam barreiras que vão além da prática de ensino. Segundo Penina:

O brincar heurístico mais conhecido como brincar livre é uma atividade lúdica, livre de regras ou imposições. A criança tem a oportunidade de explorar sua criatividade dentro do seu próprio tempo, criar regras em suas brincadeiras e vínculos de amizade com outras crianças sem a intervenção de um adulto, de forma a melhor se integrar com o meio e no meio em que está inserida (Penina, 2016, *apud* Rosa; Truccolo, 2024, p. 2).

Essas reflexões reforçam que, embora o brincar esteja presente no cotidiano escolar e seja reconhecido como essencial pelas docentes, sua efetiva valorização ainda esbarra em obstáculos que extrapolam o planejamento pedagógico, sendo necessário um olhar sensível que reconheça o brincar como um direito fundamental da infância e não como uma atividade secundária frente ao ensino formal.

Assim, foi possível também observar que as professoras falam sobre os planejamentos feitos para a Educação Infantil, o caderno de práticas que utilizam para desenvolver o conteúdo

organizado na rotina das crianças, além de acompanhar o calendário e assim seguirem com as informações repassadas. Mas apontaram também que ainda enfrentam desafios tais como a falta de recursos pedagógicos. As três professoras relataram que fica difícil de explorar ou fazer outros materiais, pois os recursos são muito limitados ou não se tem recursos para facilitar a prática de ensino e aprendizagem de cada criança. De alguma maneira, planejar atividades mais lúdicas e o próprio brincar acaba sendo justificado pela falta de material.

Quando perguntamos sobre as suas formações iniciais e continuadas referente ao ensino formal e a Educação Infantil, elas responderam que a formação é um meio direto e profundo, e de que a teoria é muito diferente da prática. Que a cada formação elas aprendem que a brincadeira espontânea faz parte da educação formal e que elas se interligam entre si, e que a sua formação é determinante para que elas possam formar o seu papel como profissional (Professoras A, B e C). Sobre a assistência da SEMEC nesse processo formativo, sobressaiu nas falas majoritariamente o caráter orientador e pouco se tratou sobre o aspecto formativo, assim elas relatam:

A secretaria municipal de educação (SEMEC), direção e coordenação **orientam fazer a rotina semanal, de acordo com a BNCC, o caderno de prática e dentro da rotina garantir a brincadeira espontânea.** A avaliação é realizada através dos registros diários e do portfólio onde o desenvolvimento e aprendizado da criança se observa através de registro descritivo de cada campo de experiência e de registro fotográficos (Professora A).

Sempre tentamos **nós alinhar as orientações** repassadas pela Secretária, para que a gente possa acompanhar o calendário e siga com as informações que nos são passadas (Professora C).

O trecho evidencia como as diretrizes institucionais influenciam diretamente a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Esse alinhamento, embora desafiador, é fundamental para garantir que as ações em sala estejam em consonância com os princípios da Educação Infantil e com os direitos de aprendizagem das crianças.

Tais práticas, embora importantes, não configuram o brincar espontâneo conforme definido por Vygotsky (1998), que compreende o jogo como uma atividade livre, criativa e essencial para o desenvolvimento simbólico e social da criança.

Assim quando perguntas sobre a organização do brincar em sala, as formas que as professoras integram a brincadeira espontânea a práticas pedagógicas são através do desenvolvimento da atenção, concentração, equilíbrio, coordenação motora, ludicidade, materiais concretos, reconhecimento do nome por meio de cantigas, nomear brinquedos com brincadeira de esconde-esconde. Segunda estas:

A gente tenta incluir isso no planejamento, por exemplo, **uma atividade que fizemos no ano passado** foi muito legal, trabalhamos coordenação motora, equilíbrio, atenção. A criança precisava seguir um caminho, e isso envolvia vários aspectos do desenvolvimento (Professora B).

A valorização da brincadeira espontânea passa por reconhecer que ela não está limitada à sala de aula [...] Aqui, por exemplo, temos o parquinho, onde eles criam suas próprias brincadeiras. O amarelinho, como chamam, é o tempo livre deles. Brincam com bolinhas, bolas maiores [...] já é valorizado, mesmo que não seja 100%. Na sala, usamos panelinhas e outros brinquedos estruturados, mas também deixamos que eles inventem com o que têm (Professora C).

A análise das práticas docentes revela que uma das estratégias recorrentes para integrar o brincar ao cotidiano pedagógico é sua inclusão no planejamento. Essa intencionalidade permite que atividades lúdicas sejam organizadas com objetivos específicos, como o desenvolvimento da coordenação motora, atenção e equilíbrio. No entanto, ao serem conduzidas por metas previamente definidas e direcionadas pelo adulto, essas práticas se aproximam do ensino formal, mesmo quando mantêm elementos de ludicidade. Isso evidencia uma tensão entre a espontaneidade do brincar e a estruturação pedagógica exigida pelas instituições.

Mesmo diante das normativas as professoras são enfáticas ao apontarem a relevância do brincar para o desenvolvimento da criança. Assim na visão das docentes:

Tenho colegas que pensam como eu, e estamos sempre em processo de construção conjunta. A brincadeira espontânea entrega muito conhecimento. Por exemplo, quando cantamos “Cabeça, ombro, joelho e pé”, estamos trabalhando linguagem, coordenação motora, percepção corporal e até comunicação não verbal. **É um conjunto de aprendizagens que começa com uma simples musiquinha** (Professora B).

Quando eles têm mais tempo para brincar, ficam mais tranquilos, mais sociáveis. Conseguem formar trios, brincar juntos, criar histórias. Mas se não têm acesso aos brinquedos ou ao tempo de brincar, ficam mais agitados. **É como se o corpo pedisse esse momento de liberdade** (Professora C).

Nesse contexto, é fundamental retomar a concepção de Brougère (1995, p.14) que aponta que “de fato, o que é uma brincadeira senão a associação entre uma ação e uma ficção, ou seja, o sentido dado a ação lúdica? a brincadeira não pode estar limitada ao agir: o que a criança faz tem sentido, é a lógica do fazer de conta e de tudo o que Piaget chama de brincadeira simbólica”. Assim, ao reconhecer que o brincar não pode estar restrito ao agir técnico ou dirigido, abre-se espaço para compreender a ludicidade como linguagem legítima da criança

Ainda segundo os relatos, as rotinas pedagógicas permitem a brincadeira espontânea de maneira que a criança reserve um tempo para brincar e uma pequena parte para o desenvolvimento da educação formal, por outro lado, elas dizem que existem fatores que podem

modificar essa rotina, como quando a criança chega “melancólica” que precisam de acolhimento e amor. Contudo o cronograma que tem que ser seguido faz com que diminua esse tempo do brincar de maneira livre. Assim as entrevistadas relatam:

Conforme o objetivo planejado, procuro sempre pesquisar brincadeiras para desenvolver e explorar o que preciso ensinar. Ex: Trabalhar o reconhecimento do nome por meio cantigas, nomear brinquedos com brincadeira de esconde-esconde (Professora C).

Sim (**há uma pressão**), mas as atividades na Educação Infantil costumam ser lúdicas, por isso muitas das vezes **precisamos registrar as atividades realizadas em sala**, como contação de história, colagem, pintura, músicas entre outras que fazem com que as crianças tenham um bom desenvolvimento (Professora B).

O tempo do brincar livre na Educação Infantil aparece tensionado pelas exigências pedagógicas e institucionais, revelando uma tentativa constante de conciliar a espontaneidade da infância com os objetivos de ensino. A prática de planejar brincadeiras com intencionalidade, como o uso de cantigas ou jogos para trabalhar o reconhecimento do nome, mostra que o brincar é frequentemente orientado por metas específicas, o que pode limitar sua liberdade, ainda que mantenha o caráter lúdico. Essa condução pedagógica, embora bem-intencionada, aproxima-se de uma lógica formal que, segundo Kishimoto (2007), pode esvaziar o potencial criativo e autônomo do brincar, transformando-o em uma atividade dirigida e funcionalizada para fins escolares.

Ao mesmo tempo, a necessidade de registrar atividades como contação de histórias, colagens e músicas evidencia uma pressão por documentação e comprovação do desenvolvimento infantil, reforçando o caráter formal do cotidiano escolar. O acompanhamento das atividades é realizado por meio de fotos, portfólios e cadernos de registros, instrumentos que, embora importantes para a avaliação, podem contribuir para a escolarização precoce se não forem utilizados com sensibilidade. Vygotsky (1998) destaca que o brincar espontâneo é essencial para o desenvolvimento simbólico e social da criança, pois permite a expressão de desejos, conflitos e aprendizagens em um ambiente livre de imposições. Para garantir a valorização dessa prática, é necessário criar ambientes ricos em materiais estruturados e não estruturados, que favoreçam a autonomia e a imaginação, além de ampliar o tempo destinado ao planejamento das atividades, respeitando os ritmos e interesses infantis.

Assim o acompanhamento das atividades e dos registros são através de fotos, portfolio, caderno de registros, que são instrumentos de avaliação e de suma importância para cada aluno. E para garantir a valorização da brincadeira espontânea, tem que criar ambientes com materiais estruturados e não estruturados que utilizem para o desenvolvimento além de um tempo maior

para o planejamento das atividades. A pesquisa se mostrou pertinente por materiais já existentes e de desenvolvimento formal, não ficou claro qual seria a brincadeira espontânea que as crianças fazem e se elas de fato utilizam os espaços da creche para o desenvolvimento pessoal e de autonomia de cada criança.

Por fim, com base no que já foi exposto até aqui, podemos dizer que durante a análise, estas seriam as tensões vivenciadas pela professoras, sujeitos da pesquisa:

- a) Uma pressão para o cumprimento dos conteúdos: pois existe um cronograma que precisa ser seguido, desse modo reduzindo o tempo destinado ao brincar e assim gerando um dilema entre priorizar o brincar ou avançar no ensino formal
- b) Expectativa familiar: algumas famílias cobram atividades que sejam voltadas ao ensino formal, como: escrita, cálculo, fazendo com que as professoras tenham que estar se justificando que o brincar também é uma forma de aprendizagem e de comunicação.
- c) Planejamento e imprevisibilidade: o brincar é um recurso pedagógico muitas das vezes planejado, que na prática pode seguir caminhos distintos, exigindo das professoras uma flexibilidade para poder balancear os objetivos da aprendizagem com a espontaneidade infantil.
- d) Infraestrutura e recursos limitados: algumas instituições não têm espaços adequados ou materiais que interferem no avanço do planejamento, que diminui as possibilidades de aprendizagem pois, não tem como dinamizar um brincar totalmente diferente dos padrões pré-estabelecidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa objetivou analisar a tensão entre o ensino formal e a brincadeira espontânea na Educação Infantil, a partir da perspectiva de professoras atuantes em creches e pré-escolas. Nesse sentido os resultados revelaram que, embora as docentes reconheçam o brincar como uma prática pedagógica essencial para o desenvolvimento integral da criança, sua aplicação enfrenta desafios concretos, como pressões institucionais, expectativas familiares, limitações de infraestrutura e escassez de recursos pedagógicos.

Ademais a perspectiva das entrevistadas reafirmou que a Educação Infantil, conforme estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular, tem como finalidade promover o desenvolvimento integral da criança, durante a análise dos dados, observou-se que as professoras compreendem o brincar como uma forma legítima de aprendizagem, capaz de

favorecer a autonomia, a socialização, a comunicação e a criatividade infantil. No entanto, os relatos indicam que há uma tensão entre o cumprimento de rotinas escolares e a valorização do brincar livre, especialmente diante das cobranças por parte das famílias, que muitas vezes não reconhecem o brincar como parte do processo educativo.

A pesquisa evidenciou que, embora as docentes utilizem estratégias para integrar o brincar às práticas pedagógicas, como cantigas, jogos simbólicos e atividades motoras, muitas dessas ações ainda se aproximam do ensino formal, isto é, buscam objetivos definidos e desenvolver aspectos como cognição ou aprendizagem de algum conteúdo específico, o que difere do conceito de brincadeira espontânea, caracterizada pela liberdade, ausência de regras impostas e protagonismo infantil. Outro ponto relevante diz respeito à infraestrutura das instituições, que nem sempre oferecem espaços adequados ou materiais suficientes para a promoção de brincadeiras diversificadas, tal limitação compromete a qualidade das experiências lúdicas e exige das docentes criatividade e flexibilidade para adaptar suas propostas pedagógicas.

Diante desses achados, é possível afirmar que a conciliação entre ensino formal e brincadeira espontânea é viável, mas demanda esforços contínuos em diversas frentes. É necessário investir em formações que aprofundem o entendimento sobre o brincar como linguagem e como direito da criança, promover o diálogo com as famílias para desconstruir visões reducionistas sobre a Educação Infantil, e melhorar as condições estruturais das instituições para que o brincar possa acontecer de forma plena.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, J.G. **Diálogo com educadores: o cotidiano escolar interrogado**. São Paulo: Moderna, 2002.
- BOMTEMPO, Edda. 1ª Mesa de Debate: “**A Brinquedoteca no Processo Educacional**”. In: SEMINÁRIO Nacional Brinquedoteca: a importância do brinquedo na saúde e na educação. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2006.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 03 de setembro de 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em 03 de setembro de 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009, Seção 1, p. 18-20. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5706rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 Acesso em 03 de setembro de 2025.
- BATISTA, Eraldo Carlos. MATOS, Luís Alberto Lourenço. NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. **A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa**. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v.11, n.3, p.23-38, TRI III 2017. ISSN 1980-7031
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009**. Brasília: MEC, 2009.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.
- CABRAL, Gladir da Silva; PLÁCIDO, Julia Waschinevski. As dificuldades encontradas pelas crianças na transição do 5º para o 6º ano. **Revista Criar Educação**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 1–15, 29 ago. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.18616/ce.v13i2.8154>. Acesso em: 3 set. 2025.
- FERREIRA, Cláudia Celaira Moreira. **O brincar e as legislações do campo da Educação Infantil**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia. Orientadora: Rochele da Silva Santaiana. Disponível em: https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1156/16_tcc-claudia_ferreira.pdf?sequence=-1&isAllowed=y. Acesso em: 4 set. 2025.
- FRIEDMAN, Adriana. **O olhar antropológico por dentro da infância: adentrando nas casinhas das crianças**. 2017.
- GIL; Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo:Ed, Atlas S.A, 2008.

GUMIERI, Francielly Aparecida; TREVISO, Vanessa Cristina. A importância do lúdico para o desenvolvimento da criança: o brincar como ferramenta de aprendizagem na Educação Infantil. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, 3 (1): 66-80, 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Educação infantil: diferentes leituras**. São Paulo: Cortez, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2011.

KARPINSKI, Raquel; SANTOS, Andrea; KLEIN, Eduarda. **A importância do brincar para a criança: Educação Infantil e anos iniciais**. Disponível em: ><https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/A%20IMPORTANCIA%20DO%20BRINCAR.pdf><. Acesso em 20 de novembro de 2024.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 9ªed. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia Científica: Um manual para a realização de pesquisa em administração/ Maxwell Ferreira de Oliveira**. — Calatão: UFG, 2011. 72 P.:li.

OLIVEIRA, Evandro Salvador Alves et all. Direitos da criança: o que dizem documentos oficiais de Mineiros-GO sobre o brincar na Educação Infantil? **Revista Multidebates**, Mineiros, v. 7, n. 3, 2023. Disponível em: <https://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/article/view/725>. Acesso em: 4 set. 2025.

PEREIRA, Angelita Carmo et all. Breve histórico da Educação Infantil no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 8, p. 1368–1374, 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i8.6845. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/6845>. Acesso em: 26 abr. 2025.

PIAGET, Jean (1932). **O juízo moral na criança**. Tradução de Elzon Lenardon. 4. ed. São Paulo; Summus, 1994.

ROCHA. R. M.; LEITE FILHO M. A. A. **A importância do brincar na educação infantil**. Revista Eletrônica Nacional de Educação Física, Edição Especial. v. 5, n. 6, ago. 2022.

ROSA, Alice Serrõn da; TRUCCOLO, Adriana Barni. **Brincar espontâneo como estratégia para o desenvolvimento da autonomia de crianças**. In: The Impact of Innovation: Navigating Through Multidisciplinary Research. Anais... [S.l.]: Seven Editora, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/sevened2024.031-027>. Acesso em: 09 set. 2025.

SANTOS, Stéfanie da Silva; MAURENTE, Viviane Maciel Machado. **O brincar na Educação Infantil: uma análise a partir dos documentos regulatórios**. São Luiz Gonzaga: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Disponível em: <https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/3734/tcc->

staefanie_da_silva_santos.pdf?sequence=-1&isAllowed=y. Acesso em: 3 set. 2025.

SANTOS; Gislane de Lima, PESSOA; Jessica das Neves. **A importância do brincar no desenvolvimento da criança**. João Pessoa- Paraíba, 2015.

SCHRAMM, S.M.O; MACEDO, S.M.F; COSTA, W.C. **Fundamentos da Educação Infantil**. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2019.

SOARES, E (ORG) et all. **Metodologia da pesquisa científica**. Santa Maria-RS, 2018.

SOUZA; Aline Juliana, RODRIGUES; Ellen de Albuquerque et al. **O brincar em Vygotsky Educação Infantil**. Belo Horizonte: Ed. CBL. 1 edição, 2022.

SOUZA, Alessandra Rosa da Silva. **O conceito de brincar na Educação Infantil**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades. Orientador: Mardônio Pereira da Silva. Coorientadora: Salete Flôres Castanheira. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/handle/123456789/3056>. Acesso em: 4 set. 2025.

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