



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

MARTA DOS SANTOS PAULINO

**AS CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS E BRINCADEIRAS PARA O
DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS: PERCEPÇÕES DE
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

CAJAZEIRAS/PB

2024

MARTA DOS SANTOS PAULINO

**AS CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS E BRINCADEIRAS PARA O
DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS: PERCEPÇÕES DE
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia, da Unidade Acadêmica de Educação (UAE), do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) – Campus de Cajazeiras/PB, como requisito para obtenção do Grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª. Débia Suenia da Silva Sousa

CAJAZEIRAS/PB

2024

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação -(CIP)

P328c Paulino, Marta dos Santos.

As contribuições dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento integral das crianças: percepções de professoras da educação infantil / Marta dos Santos Paulino. - Cajazeiras, 2024.

75f. : il.

Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Débia Suenia da Silva Sousa.

Monografia (Licenciatura em Pedagogia) UFCG/CFP, 2024.

1. Educação Infantil. 2. Jogos e brincadeiras. 3. Desenvolvimento Integral infantil. 4. Intencionalidade docente. 5. Prática docente. I. Sousa, Débia Suenia da Silva Sousa. II. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU – 373.2

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Denize Santos Saraiva Lourenço CRB/15-046

MARTA DOS SANTOS PAULINO

**AS CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS E BRINCADEIRAS PARA O
DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS: PERCEPÇÕES DE
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO**

Aprovada em: 11/11/2024

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente
DEBIA SUENIA DA SILVA SOUSA
Data: 16/11/2024 22:12:29-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Débia Suenia da Silva Sousa (UFCG/CFP/UAE – Orientadora)



Documento assinado digitalmente
ZILDENE FRANCISCA PEREIRA
Data: 15/11/2024 20:03:09-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Zildene Francisca Pereira (UFCG/CFP/UAE – Examinadora Titular)



Documento assinado digitalmente
ROZILENE LOPES DE SOUSA ALVES
Data: 15/11/2024 21:50:02-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Rozilene Lopes de Sousa (UFCG/CFP/UAE – Examinadora Titular)

CAJAZEIRAS/PB

2024

Dedico este trabalho à toda minha família, que sempre acreditou em mim, e aos meus amigos, que tornaram essa jornada mais leve, divertida e cheia de apoio. Muito obrigada!

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por abençoar todos os meus dias, me protegendo e guiando todas as minhas idas e voltas da Universidade e por tornar tudo isso possível.

A minha família, que me incentivou desde a infância a estudar e melhorar nossas condições financeiras. Estiveram comigo sempre que precisei, principalmente, minha mãe Joana Darc dos Santos Farias, meu pai Wanderley Paulino Cesar, minha irmã Márcia dos Santos Paulino e meu irmão Mateus dos Santos Paulino.

A minha orientadora, prof^a. Dr^a Débia Suenia da Silva Sousa pela sua orientação, apoio e dedicação ao longo deste trabalho, sempre me ajudou, pontualmente, e acreditou no meu potencial e capacidade de concluir esta pesquisa.

Ao meu namorado, Diarley dos Santos Lima, por toda paciência, apoio, compreensão e companheirismo durante a minha jornada acadêmica.

Aos meus amigos de infância e da Universidade, Vanessa Vitória Alves da Silva, Layssa Pereira de Oliveira, José Carlos Xavier dos Santos, Denise Maciel dos Santos, Cintya Gonçalves Soares, Daniele da Silva Souza, Filipe Xavier de Lira, Nayane dos Santos Silva, Bianca Vieira de Andrade, Gabriela Germano Galdino, Izabel Carolina da Silva Pereira, Mariana de Araújo Figueiredo, Maria Eduarda Alexandre Santos, Manoel Henrique da Silva Neto, Francisco de Assis Santos Lira, que compartilharam comigo não apenas os momentos felizes, mas também as angústias, dúvidas e conquistas. A presença e o carinho de vocês tornaram essa etapa mais leve, divertida e significativa.

Aos docentes do Centro de Formação de Professores (CFP), pelos os conhecimentos que me apresentaram e por todas as experiências que compartilhamos ao longo dessa graduação, levarei os ensinamentos de cada um de vocês para a minha futura prática docente e para vida pessoal.

As escolas públicas que me acolheram tão bem, Cecilia Estolano Meireles, José Leite Rolim e Desembargador Boto durante a realização do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e dos Estágios Supervisionados na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A Escola Municipal de Cajazeiras por ter aceitado o convite para participar como lócus da pesquisa, gostaria de agradecer pela colaboração, disponibilidade e apoio durante a realização deste estudo, em especial, os colaboradores desse processo, que compartilharam suas experiências e conhecimentos. Essa colaboração é muito importante e demonstra o comprometimento da instituição com a educação e pesquisa.

A todas as pessoas que convivi durante minha existência, que contribuíram para a construção da minha identidade, meus valores e o aprimoramento do meu olhar reflexivo e empático sobre o mundo e os sujeitos.

Gratidão!

“Conheça todas as teorias, domine todas as práticas, mas ao tocar em uma alma humana, seja apenas outra alma humana”
(Carl Jung)

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) trata-se de uma monografia, que objetiva investigar a percepção docente acerca das contribuições dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil em uma Escola Municipal, localizada em Cajazeiras-PB. Caracteriza-se como uma pesquisa básica de abordagem qualitativa e caráter descritivo. Foram utilizados a entrevista estruturada, diário de campo e observação não participante e assistemática como instrumentos de coleta de dados em duas turmas da Educação Infantil. Para a revisão de literatura foram utilizados trabalhos acadêmicos pesquisados nas plataformas Scielo e Google Acadêmico. Como resultado verificou-se que as docentes apresentam conhecimentos teóricos, ainda, que de maneira superficial, acerca das contribuições dos jogos e brincadeiras na sala de aula e no desenvolvimento do aluno em suas diferentes dimensões. De um modo geral, as professoras demonstram intencionalidade ao utilizar os jogos e brincadeiras na sala de aula. Enquanto uma professora busca desenvolver a imaginação, raciocínio, prazer e habilidades dos alunos, a outra utiliza esses recursos como uma estratégia de controle da presença, atenção e adaptação dos alunos no espaço escolar. Foi possível perceber que ambas reconhecem a importância dos jogos e brincadeiras no ambiente escolar, no entanto, suas intenções necessitam de clareza e mais aprofundamento. Diante disso, fica explícito a necessidade de formação inicial e continuada para os professores que atuam na Educação Infantil, considerando que a formação é um processo contínuo que envolve vários saberes e habilidades específicas que modificam-se conforme a sociedade.

Palavras-chave: educação infantil; jogos e brincadeiras; desenvolvimento integral; Intencionalidade; prática docente.

ABSTRACT

This Final Course Work (TCC) is a monograph that aims to investigate the teaching perception about the contributions of games and play to the integral development of children in Early Childhood Education in a municipal school, located in Cajazeiras-PB. It is relevant to research this topic so that undergraduates and teachers who already work in basic education identify and understand the multiple contributions that the use of games and play brings to the integral development of children, as long as it is developed with intentionality. It is characterized as a basic research with a qualitative approach and descriptive character. Structured interviews and non-participant and unsystematic observation were used as data collection instruments in two Early Childhood Education classes. For the literature review, academic works researched on the Scielo and Google Scholar platforms were used. As a result, it was found that the teachers present theoretical knowledge, albeit superficially, about the contributions of games and play in the classroom and in the development of the student in its different dimensions. In general, the teachers demonstrate intentionality when using games and play in the classroom. While one teacher seeks to develop students' imagination, reasoning, pleasure and skills, the other uses these resources as a strategy to control students' presence, attention and adaptation in the school environment. It was possible to notice that both recognize the importance of games and play in the school environment, however, their intentions need to be clearer and more in-depth. In view of this, the need for initial and ongoing training for teachers working in Early Childhood Education becomes clear, considering that training is an ongoing process that involves various specific knowledge and skills that change according to society.

Keywords: early childhood education; games and play; comprehensive development; intentionality; teaching practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Perfil das professoras entrevistadas	44
Quadro 2- Características das turmas.....	44

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

E.M.E.I.E.F - Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental

CFP - Centro de Formação dos Professores

ONGs - Organizações não governamentais

CF - Constituição Federal

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

UFCG - Universidade Federal de Campina Grande

PB - Paraíba

CZ - Cajazeiras

UAE - Unidade Acadêmica de Educação

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

PNE - Plano Nacional de Educação

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

MEC - Ministério da Educação e Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	18
2.1 Explorando a BNCC: os direitos de aprendizagem e campos de experiências propostos para Educação Infantil	24
3. A UTILIZAÇÃO DE JOGOS E BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	29
3.1 A importância do planejamento para a prática docente	32
3.2 Intencionalidade docente	34
3.4 Formação de professores para educação infantil e o papel do educador na utilização dos jogos e brincadeiras.....	36
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	40
4.1 Caracterização da pesquisa.....	41
4.2 Lócus e participantes da pesquisa	43
4.3 Instrumentos de coleta de dados	45
4.4 Método para análise dos dados	48
5. PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS ACERCA DAS CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	50
5.1 Percepções docentes acerca das contribuições dos jogos e brincadeiras e o papel do professor na utilização desses recursos	51
5.2 A utilização dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
REFERÊNCIAS	68
APÊNDICES.....	72

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata-se de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao curso de Pedagogia, da Unidade Acadêmica de Educação (UAE), do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Cajazeiras-PB, como requisito para a obtenção do título de licenciado em Pedagogia. Justifica-se pelo conhecimento da importância da utilização dos jogos e brincadeiras com intencionalidade docente para o desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil.

Foi realizado uma pesquisa de campo em duas turmas do pré-I de uma Escola Municipal localizada em Cajazeiras, utilizando como instrumento de coleta de dados a observação não participante e entrevista estruturada com as duas professoras responsáveis pelas turmas citadas anteriormente. Esta pesquisa intitula-se “as contribuições dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento integral das crianças: percepções de professoras da educação infantil”.

É relevante socialmente pesquisar sobre essa temática para que os graduandos que se encontram em formação e os professores que já atuam na educação básica identifiquem e compreendam as múltiplas contribuições que a utilização de jogos e brincadeiras como recurso metodológico traz para o processo ensino-aprendizagem desde que seja trabalhado com intencionalidade e com objetivos de desenvolvimento definidos em sala de aula. O docente precisa provocar situações didáticas para que o aluno realmente aprenda e não deve entregar o conhecimento pronto e acabado para que o aluno apenas absorva de forma mecânica.

Nesse sentido, a utilização de jogos e brincadeiras é uma alternativa, pois promove uma aprendizagem significativa na medida em que promove a socialização entre os alunos, uma aula mais dialógica e divertida na qual o aluno é o centro do processo, desenvolve também noções de regras e de papéis sociais, autonomia e o reconhecimento do outro e das próprias emoções. A relevância pessoal deste estudo justifica-se pelo fato de que enquanto pedagoga em formação, há um desejo de atuar na Educação Infantil e esta pesquisa servirá como aporte teórico-metodológico para futura prática docente.

O tema escolhido foi fruto das disciplinas de Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil I e II, que fazem parte da estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia do CFP/UFCG, oferecidas, respectivamente, no 3º período e 4º período para o curso diurno. Durante as aulas foram estudados e desenvolvidos jogos e brincadeiras a partir dos 5 (cinco) campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cada grupo desenvolveu um jogo ou uma brincadeira e gravou um vídeo experimentando com uma criança da faixa etária selecionada, e, posteriormente, exibiu o vídeo para o restante da turma em sala de aula. Foi uma experiência muito significativa.

Atualmente, a Educação Infantil não se limita apenas a dimensão assistencialista como no passado, essa modalidade também tem como finalidade a promoção do aprendizado e dos cuidados fundamentais ao desenvolvimento integral da criança, esses cuidados incluem aspectos relacionados à saúde, alimentação, proteção, estímulo, afeto e a participação em atividades recreativas que estimulem a exploração e a descoberta do mundo (Santos 2013). A criança tem a oportunidade de frequentar diferentes espaços de socialização no qual aprendem a respeito de sua cultura, regras sociais, empatia a partir das diversas interações com os pais, amigos, professores e os próprios colegas de sala.

Nos últimos anos tem-se discutido muito a respeito da necessidade das instituições de Educação Infantil desenvolverem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, tendo em vista que ambas são igualmente necessárias para o desenvolvimento da criança no que diz respeito aos aspectos sociais, emocionais, cognitivos, físicos e afetivos da criança, considerando o ambiente social em que estão inseridas (Santos, 2013). Para desenvolver esses aspectos, o docente precisa utilizar recursos pedagógicos diversos como, por exemplo, os jogos e as brincadeiras desde que sejam desenvolvidos com intencionalidade e objetivos bem definidos podem trazer muitas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem e, consequentemente, para o desenvolvimento integral das crianças.

Os jogos e brincadeiras fazem parte da infância, servindo como forma de diversão, interação e estímulo à imaginação e criatividade das crianças em diferentes idades. Além de já existirem brincadeiras e jogos prontos com regras estabelecidas, as crianças têm capacidade de mudá-las ou inventar novas regras, como também criar suas próprias brincadeiras. Na educação, é perceptível que quando o lúdico está

presente nas atividades escolares, as crianças demonstram mais interesse e interagem muito mais, o brincar torna o processo ensino-aprendizagem mais prazeroso e atrativo.

O docente que se compromete de verdade com a educação da criança e valoriza os seus alunos está sempre buscando inovações, utilizando recursos disponíveis para deixar suas aulas mais interativas e dinâmicas. A brincadeira com intencionalidade educativa requer a mediação e intervenção do professor para que realmente os objetivos de aprendizagem sejam alcançados. Por isso, é fundamental que o docente saiba identificar o momento certo de apenas observar a criança brincando e o momento apropriado para intervir e de que maneira deve intervir para que não reduza a autonomia da criança e não limite a aprendizagem de determinados conteúdos.

Quando se trata de brincadeiras e jogos pedagógicos existem inúmeras possibilidades, tanto em relação a jogos já elaborados, quanto à confecção própria utilizando materiais recicláveis e acessíveis. A implementação de dinâmicas simples pode enriquecer o ambiente educacional, tornando as aulas mais dinâmicas em qualquer etapa da educação básica, especialmente na Educação Infantil. São recursos básicos que quando utilizado com intencionalidade potencializa a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

O argumento inicial desta pesquisa, parte do princípio que usualmente os jogos e as brincadeiras são utilizados sem a intencionalidade docente e sem objetivos estabelecidos, ou seja, a utilização desses recursos didáticos, muitas vezes, são postos no interior das salas de aulas, como forma de entreter os alunos ou devido a exigência da BNCC e da escola. Parte também da premissa equivocada de que para muitos docentes, há a compreensão que a criança não aprende e se desenvolve brincando, por meio da socialização com outras crianças.

Assim, para a construção desse trabalho apresento os seguintes questionamentos: A utilização de jogos e brincadeiras na Educação Infantil é desenvolvida com intencionalidade docente e com objetivos de aprendizagem definidos? O que os professores sabem acerca das contribuições que esses recursos pedagógicos trazem para o desenvolvimento integral dos alunos?

Nessa perspectiva, o presente estudo teve por **objetivo geral** investigar a percepção das professoras a respeito das contribuições dos jogos e brincadeiras para

o desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil. Como **objetivos específicos** observar os procedimentos metodológicos desenvolvidos pelas docentes ao utilizar os jogos e brincadeiras na Educação Infantil; identificar as intencionalidades e os objetivos das docentes ao utilizar os jogos e brincadeiras em sala de aula; analisar os objetivos e a intencionalidade docente no uso dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil.

Em sua estrutura, essa monografia está dividida por seções, seguidas das considerações finais sobre o estudo, das referências e dos apêndices.

Introdução é a seção I, na qual são destacadas a justificativa, as questões problema e os objetivos da pesquisa.

Na seção II intitulada *Contexto da Educação Infantil no Brasil* é realizada uma retrospectiva linear de acontecimentos considerados importantes para a Educação Infantil. Em seguida, são apresentados os direitos de aprendizagem e os campos de experiência para Educação Infantil conforme propostos pela BNCC.

A utilização de jogos e brincadeiras no desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil é a seção III, nesta é apresentado sobre a utilização de jogos e brincadeiras para o desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil. Depois, é discutido sobre a importância do planejamento para prática docente, intencionalidade docente, formação de professores para Educação Infantil e o papel do educador na utilização dos jogos e brincadeiras.

Metodologia é a seção IV, é detalhado o percurso metodológico, com informações essenciais sobre o lócus da pesquisa, perfil dos participantes, características da turma e os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

Percepções das professoras acerca das contribuições dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil é a seção V, que apresenta os resultados e discussões da pesquisa, analisando as respostas das entrevistadas e fundamentado com autores que discutem sobre a temática.

Por fim, são apresentadas as *considerações finais*, as *referências* e os *apêndices* do trabalho.

2. O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Demorou séculos para que a sociedade aceitasse e reconhecesse a criança como um ser diferente dos adultos, que necessitava de muita atenção e cuidados diferentes. Até o final do século XVII, não existia a noção de infância, por isso, as crianças eram vistas e tratadas como adultos em miniatura e a infância era considerada como uma fase de transição passageira que não deixava lembranças significativas. As crianças conviviam entre os adultos e não recebiam tratamento diferenciado (Silva, 2015).

Ao refletir acerca da trajetória da criança e da Educação Infantil no Brasil, fica explícito que é marcada por séculos de negligência e sofrimento. Desde a chegada dos portugueses, as crianças e os adolescentes que vieram nas primeiras embarcações enfrentaram violência, abuso sexual, fome, trabalho forçado e humilhações. (Santana, 2011). Além disso, em casos de naufrágos as crianças não eram prioridades para serem salvas e se sobreviviam tinha a possibilidade de serem escravizadas ou vendidas se por ventura a embarcação fosse invadida por piratas (Lopes, 2005 *apud* Santana, 2011).

No sistema educacional brasileiro, o termo Educação Infantil ganhou uma definição tardiamente. Esse termo passou a ser empregado para demarcar a primeira etapa da educação básica que tem como responsabilidade a educação de indivíduos de zero a cinco anos (Lara; Moreira, 2012). Historicamente, a Educação Infantil era responsabilidade exclusivamente da família, através dos adultos a criança aprendia sobre tradições e normas culturais e éticas (Machado; Paschoal, 2009). A partir da leitura de algumas pesquisas acadêmicas, é possível afirmar que a criança era vista como adulto em miniatura e, por isso, os seus direitos e o período da infância não lhe eram assegurados, somente a partir da Constituição Federal (1988) que a criança foi considerada como um sujeito de saberes e de direitos.

No período colonial, é possível constatar que as experiências da criança negra, indígena e branca eram bastante distintas. As crianças da elite tinham acesso à educação enquanto as outras eram destinadas ao trabalho e, muitas vezes, serviam como forma de entretenimento para as famílias abastadas. Os padres Jesuítas consideravam as crianças indígenas como uma “folha em branco” que seriam facilmente doutrinadas segundo seus princípios. Eles pensavam que ao educar essas

crianças, os adultos também cederiam as suas tradições e ensinamentos (Silva, 2015).

A Educação que os jesuítas destinavam as crianças indígenas era mais voltada para um processo de aculturação do que para uma educação formal. A verdadeira educação era reservada para os filhos dos colonizadores que tinham a oportunidade de aprender a ler, escrever e contar, além de poder participar de cursos de Letras, Ciências e Filosofia. Enquanto as crianças indígenas recebiam apenas instruções básicas mesmo que destinada a doutrinação da cultura portuguesa, as crianças negras eram escravizadas a partir dos cinco ou seis anos e não recebiam nenhum tipo de educação (Santana, 2011).

O período colonial foi caracterizado pela ausência de uma concepção de infância que garantisse às crianças o direito de serem realmente crianças, convivendo com suas famílias e tendo alimentação adequada, morada digna, saúde e educação, independentemente da sua origem social ou racial. Ainda neste período, surge a primeira forma de assistência à criança abandonada, na qual as câmaras municipais ofereciam apoio as crianças rejeitadas por meio da contratação de amas de leite (amas de leite eram mulheres contratadas para amamentar e cuidar de crianças recém-nascidas abandonadas).

Em 1726, foi criada a primeira Roda ou Casa dos Expostos que acolhia crianças ainda bebês que tinham sido abandonadas sem qualquer tipo de discriminação racial (Santana, 2011). A Roda dos Expostos permaneceu como a única instituição voltada para a assistência às crianças abandonadas no Brasil por mais de um século, apesar de movimentos contrários a esta instituição por boa parte da sociedade, somente no século XX, na década de 1950 que o Brasil decidiu extingui-la (Paschoal; Machado, 2009).

No Brasil, diferentemente dos países europeus, as “[...] primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos surgiram com um caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas” (Machado; Paschoal, 2009, p.82). A partir dessa citação, percebe-se que de início não havia nenhuma preocupação com a formação escolar das crianças e o objetivo dessas organizações era totalmente assistencialista destinado aos filhos dos indivíduos que trabalhavam e pertenciam as camadas populares. Outro aspecto que impulsionou a criação dessas instituições foi a necessidade de acolhimento aos

órfãos abandonados, que em sua grande maioria, “[...] eram sempre filhos de mulheres da corte, pois somente essas tinham do que se envergonhar e motivo para se descartar do filho indesejado” (Rizzo, 2003, p. 37).

Muitos foram os fatores que levaram a sociedade e os educadores a considerar a necessidade de um espaço de cuidados específicos para as crianças fora do ambiente familiar, dentre eles, o alto índice de mortalidade infantil, desnutrição generalizada e um grande número de acidentes domésticos. A partir disso, a criança passou a ser percebida pela sociedade através de um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial, o que significa que seu bem estar e desenvolvimento começaram a ser reconhecidos como responsabilidade coletiva e não apenas dever da família (Didonet, 2001, p. 13 *apud* Machado; Paschoal, 2009, p.82).

No Brasil, os movimentos operários ganharam força devido a fatores como a industrialização, a entrada de mulheres no mercado de trabalho e a chegada de imigrantes europeus no país. Esses movimentos se organizaram em centros urbanos industriais, os operários reivindicavam melhores condições de trabalho e a criação de instituições de educação e cuidados infantis. Essas instituições passaram a ser focadas de maneira diferente sendo vista como direito de todas as mulheres trabalhadoras e era alinhado com a ideologia da teoria da privação cultural, que ganhou apoio tanto nos Estados Unidos durante os anos 60, quanto no Brasil a partir da década de 1970. Essa teoria considerava que o cuidado de crianças fora do ambiente doméstico poderia ajudar a melhorar as condições sociais precárias às quais elas estavam expostas. Isso representou uma defesa da educação como forma de compensação (Machado; Paschoal, 2009).

As instituições públicas atendiam crianças das camadas populares, enquanto as escolas particulares enfatizavam a socialização e preparação para o ensino regular em meio período. As crianças de diferentes classes tinham contextos diferentes de desenvolvimentos, as menos favorecidas eram abordadas com foco na carência, enquanto as mais favorecidas recebiam uma educação que valorizava criatividade e sociabilidade infantil (Kramer, 1995 *apud* Machado; Paschoal, 2009).

Até meados do final dos anos setenta notou-se uma falta de legislação que garantisse a oferta desse nível de ensino. Na década de oitenta, diversos setores da sociedade, incluindo ONGs, pesquisadores, acadêmicos e a população em geral, se uniram com objetivo de promover a conscientização sobre o direito das crianças à

educação de qualidade desde o nascimento. Historicamente, levou quase um século para que os direitos educacionais das crianças fossem oficialmente reconhecidos na legislação, sendo estabelecidos apenas com a Constituição de 1988 no Brasil (Machado; Paschoal, 2009).

Como citado anteriormente, as creches eram instituições assistencialista e não educacionais, e por isso, as cuidadoras não necessitavam de uma formação específica para trabalhar, assim qualquer pessoa poderia ser cuidadora de crianças. Estas instituições eram financiadas pelo Ministério da Previdência e Assistência Social e oferecia serviços relacionados à alimentação, higiene e segurança física (Santos, 2013).

Depois de vários congressos e com a Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil passou a ser reconhecida como necessária e como direito de todos os indivíduos, assegurado pela própria Constituição. A partir desse momento, ela foi incorporada à política educacional e recebeu uma concepção pedagógica, perdendo seu caráter exclusivamente assistencialista e passando a atuar em como complementar ao papel da família. Na mesma época, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil destacou a indissociável relação entre cuidar e educar, e com base nessa relação, tornou-se obrigatório uma formação docente específica que não apenas cuidasse, mas também educasse as crianças visando a formação de verdadeiros cidadãos. Assim, a Educação Infantil passou a ser reconhecida como um direito das crianças e responsabilidade do Estado (Santos, 2013).

Após a legitimação da Constituição Federal de 1988, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90, que, ao regulamentar o art. 227 da Constituição Federal, incluiu as crianças nos direitos humanos. Nesse documento, o artigo 3º estabelece que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (Brasil, 1990, p.10).

Além da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, destaca-se também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 que incluiu a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica juntamente com o ensino fundamental e o ensino médio (Dias, 2019). Essa lei determina que o objetivo da Educação Infantil é proporcionar o desenvolvimento integral da criança de 5 anos de idade, complementando a ação da família e comunidade (Brasil, 1996 *apud* Machado; Paschoal, 2009).

A partir de 2014, começou a elaboração da BNCC, com a participação de diversos setores organizados da sociedade civil, especialmente aqueles ligados à educação. Esses setores avaliaram a relevância desse documento que busca promover a unificação da Educação Básica nas escolas brasileiras (Barbosa; Martins; Mello, 2019).

A BNCC está prevista no artigo 210º da Constituição Federal de 1988 e no artigo 26º da LBD de 1996, no entanto, sua elaboração efetiva teve início com a criação do PNE em 2014, sendo apresentado ao público pela primeira vez apenas no ano de 2015. Embora tenha sido pensado desde a Constituição de 1988, a BNCC sofreu diversas modificações ao longo dos anos, o documento oficial começou a ser elaborado em 2014 e foi concluído apenas em 2018 (Pires, 2021).

A BNCC passou por três versões, a primeira versão foi lançada em junho de 2015, permitindo que a comunidade realizasse críticas e sugestões entre setembro de 2015 e março de 2016. Em seguida, a segunda versão foi disponibilizada em 2016 e a terceira versão foi apresentada em abril de 2017 e homologada em 20 de setembro, após passar pela análise feita pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (Filipe; Silva; Costa, 2021).

O processo de criação da BNCC foi marcado por intensas disputas teóricas, ideológicas e políticas. Durante esse processo, ocorreu o impeachment da presidenta Dilma Rousseff o que acabou impactando o avanço do desenvolvimento da BNCC, que já se encontrava na segunda versão e se aproximava da terceira e última versão. A versão final foi apresentada pelo governo de Michel Temer em 2017, trazendo alterações significativas que modificaram grande parte do que já havia sido estabelecido nas duas versões anteriores (Barbosa; Martins; Mello, 2019). Essa última versão foi submetida e aprovada pelo CNE em dezembro de 2017, no entanto, a parte

referente ao ensino médio foi publicada somente no primeiro semestre de 2018 (Branco *et al*, 2018).

A elaboração da BNCC foi um processo extenso que se estendeu por vários anos e envolveu a colaboração de diversas equipes de trabalho. Devido a existência de várias versões da base, é esperado que haja a presença de continuidade e alterações entre elas e de que a BNCC seja considerada resultado da aplicação da democracia, aspecto este que é considerado na sua versão final. É importante considerar que houve uma troca de governo durante a construção da BNCC, o que fez com que diferentes equipes de interesses distintos liderassem sua elaboração (Rosa 2018 *apud* Pires, 2021).

Percebe-se que aos poucos foi se consolidando a concepção de infância e a percepção da criança como um indivíduo importante que necessitava de um atendimento e acompanhamento diferenciado. A partir disso, a criança passa a ser vista como:

[...] sujeito histórico, social, produtor de cultura, ativo e criativo, cujo desenvolvimento se dá de forma indivisível. Ela não pode ser vista apenas como um corpo que precisa de cuidado, tampouco como uma mente sem corpo ou uma inteligência que aprende num corpo ao qual não se dê atenção. O argumento é, pois, da coerência das ações de educação infantil, que sejam respeitadas da unidade da criança (Alves; Corsino; Didonet, 2011, p.38).

Atualmente, a Educação Infantil não se restringe apenas a dimensão assistencialista, mas tem como finalidade também estimular o aprendizado e fornecer cuidados essenciais para o desenvolvimento integral da criança, cuidados esses, referentes à saúde, alimentação, proteção, estímulo, afeto e o contato com atividades recreativas que incentivem a exploração e a descoberta do mundo (Santos 2013). A criança tem a possibilidade de frequentar diversos espaços de socialização no qual aprendem a respeito da sua cultura a partir das diversas interações com os pais, professores e os próprios colegas de sala.

Nos últimos anos, tem-se discutido muito a respeito da necessidade das instituições de Educação Infantil desenvolverem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, tendo em vista que ambas são igualmente necessárias para o desenvolvimento da criança no que diz respeito aos aspectos sociais, emocionais, cognitivos, físicos e afetivos da criança, considerando o ambiente social em que estão

inseridas (Santos, 2013). Para isso, os docentes precisam utilizar recursos pedagógicos diversos como, por exemplo, os jogos e as brincadeiras desde que sejam desenvolvidos com intencionalidade e objetivos bem definidos podem trazer muitas contribuições para o processo ensino-aprendizado e, conseqüentemente, para o desenvolvimento integral das crianças. Na próxima seção será abordado a respeito da utilização dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento integral das crianças para a Educação Infantil.

2.1 Explorando a BNCC: os direitos de aprendizagem e campos de experiências propostos para Educação Infantil

A BNCC é um documento de natureza normativa que estabelece um conjunto organizado e progressivo de aprendizagens fundamentais que todos os alunos devem desenvolver nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. Ele sugere o desenvolvimento de dez competências gerais fundamentais para o desenvolvimento de crianças e adolescentes. O intuito é garantir que seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento sejam respeitados, conforme as orientações do Plano Nacional de Educação (PNE), e para isso, define os campos de experiências, áreas do conhecimento, conteúdos, competências, habilidades e objetivos de aprendizagens desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Este documento se aplica exclusivamente à educação escolar e se fundamenta em princípios éticos, políticos e estéticos que buscam promover uma formação humana integral e contribuir para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2017).

De acordo com a BNCC, a Educação Infantil foi incluída na LDB de 1996 e passou a ser considerada como a primeira fase da Educação Básica e, por isso, representa o ponto de partida e a base de todo o processo educativo. O ingresso na creche ou na pré-escola geralmente marca a primeira separação das crianças de seus laços afetivos familiares, permitindo que elas entrem em um ambiente de socialização estruturada com outras pessoas (Brasil, 2017). Neste documento consta ainda que o educar e cuidar são indissociáveis no processo educativo, principalmente, quando se trata da educação de crianças pequenas.

Nesse contexto, as creches e pré-escolas devem expandir o repertório de experiências, saberes e habilidades das crianças pequenas, promovendo uma diversidade de aprendizagens e atuando de forma complementar a educação oferecida no âmbito familiar (Brasil, 2017). Segundo a BNCC:

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. 33).

A abordagem pedagógica defendida na BNCC valoriza a participação ativa dos alunos quando propõe que os educadores trabalhem com situações didáticas que incentivem os alunos a resolução de problemas e conflitos. Quando o educador cria situações desafiadoras, ele está promovendo o desenvolvimento de habilidades críticas e permitindo que as crianças aprendam a analisar problemas, pensando criticamente e desenvolvendo soluções criativas.

Na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças são fundamentados nas interações e na brincadeira, garantindo seus direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, por isso, a organização curricular da BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, nos quais são estabelecidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Este documento apresenta ainda que os campos de experiências formam uma estrutura curricular que integra as situações e vivências do dia a dia das crianças, conectando-as aos saberes que pertencem ao patrimônio cultural (Brasil, 2017). Os seis direitos de aprendizagens estabelecidos pela BNCC são:

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- 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.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes,

desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Brasil, 2017, p. 34).

Estes direitos de aprendizagens servem como diretrizes fundamentais para garantir que os estudantes tenham acesso à educação de qualidade, estabelecendo princípios e condições necessárias para que crianças e adolescentes possam desenvolver habilidades e competências de forma integral. Além disso, servem também para orientar os educadores na elaboração de práticas pedagógicas, pois a partir do conhecimento desses direitos os professores podem selecionar as metodologias que consideram mais eficientes para desenvolver as crianças sem ferir seus direitos de aprendizagens e desenvolvimento.

Em relação aos campos de experiência, a BNCC propõe cinco:

- **O eu, o outro e o nós**- na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio
- **Corpo, gestos e movimentos**- Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo

e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física.

- **Traços, sons, cores e formas-** Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos.
- **Escuta, fala, pensamento e imaginação-** Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação.
- **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações-** As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstam também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade (Brasil, 2017, p. 36-37-38-39).

Em cada campo de experiência existem alguns objetivos de aprendizagem que devem ser alcançados levando em consideração as diferentes faixas etárias. Para desenvolver os objetivos estabelecidos para Educação Infantil, o documento estabelece três grupos: bebês (zero a 1 ano e 6 meses), criança bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses). Apesar do documento estabelecer esses grupos, pontua que não deve ser interpretado de maneira excessivamente rígida, considerando que existem variações

no ritmo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Essa divisão serve mais para orientar a elaboração dos currículos e práticas pedagógica de acordo com o desenvolvimento e necessidades de cada grupo apresentado.

Em síntese, é importante que não apenas os docentes, mas toda a comunidade escolar compreenda e respeite os direitos de aprendizagem, objetivos, experiências, competências e habilidades estabelecidos pela BNCC. Essa compreensão é fundamental para que a escola em conjunto possa identificar as atividades e ações diárias necessárias à formação integral dos discentes.

3. A UTILIZAÇÃO DE JOGOS E BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Percebe-se que ocorreu um significativo avanço quando se trata dos direitos das crianças pequenas, visto que houve o reconhecimento da Educação Infantil como parte da educação básica, embora ainda não seja considerada obrigatória, ela passou a ser considerada como um direito da criança, tendo como finalidade o seu desenvolvimento integral abrangendo os aspectos físicos, emocionais, intelectuais e sociais. Em consonância a isso, surgiu a BNCC que é um documento de natureza normativa que estabelece um conjunto “orgânico” e “progressivo” de aprendizagens fundamentais para todos os alunos desenvolverem ao longo das etapas e modalidades da educação básica de maneira que obtenham assegurados todos os seus direitos de aprendizagens e desenvolvimento, em conformidade com o que determina o Plano Nacional de Educação (Dias, 2019).

A Educação Infantil é essencial para o desenvolvimento integral da criança, proporcionando atividades prazerosas que atendam às necessidades básicas, promovendo a aprendizagem, a descoberta de habilidades e o crescimento cognitivo por meio de jogos e brincadeiras, permitindo a construção de um mundo rico em significados. (Barros; ribeiro; Moraes; Souza, 2013). Este autor aponta ainda que a brincadeira “[...] não é o brinquedo, o objeto, e também não é a técnica, mas o conjunto de procedimentos e habilidades (Barros; ribeiro; Moraes; Souza, 2013, p. 2).

Diante disso, entende-se que a forma como o docente vai desenvolver os jogos e as brincadeiras é que define sua eficácia, mesmo que seja uma brincadeira de caráter livre, é necessário que o professor tenha uma intencionalidade pedagógica e objetivos bem definidos para aplicá-los em aula. Portanto, entende-se que “[...] é o brincar com intencionalidade pedagógica que possibilita ao educador perceber e observar as limitações e potencialidades do educando, contribuindo assim para sua prática docente (Santos, 2013, p.44).

Os jogos e brincadeiras representam um valioso instrumento pedagógico, repleto de recursos que transmitem conhecimento, cultura e promovem a consciência de direitos, além de fomentar valores na educação. Esses recursos oferecem inúmeros benefícios à aprendizagem, impulsionam o crescimento da criança e suas capacidades, ao mesmo tempo em que estabelecem conexões cognitivas baseadas

no afeto, respeito, solidariedade e companheirismo (Miranda; Santos; Rodrigues, 2014). Para isso, sua aplicação em sala de aula não deve ser considerada apenas como meio de diversão e entretenimento, é preciso estabelecer metas e objetivos quando se utilizam esses instrumentos pedagógicos no meio educacional. O uso de jogos e brincadeiras como recursos metodológicos na Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos e para que os mesmos desenvolvam um certo gosto pelo aprender, visto que:

Brincar é sem dúvida uma forma de aprender, mas é muito mais que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, negociar, transformar-se. Na escola, o despeito dos objetivos do professor e do seu controle, a brincadeira não envolve apenas a atividade cognitiva da criança. Envolve a criança toda. É prática social, atividade simbólica, forma interação com o outro. É criação, desejo, emoção, ação voluntária (Fontana; Cruz, 1997, p. 115).

Sendo assim, quando a escola e os professores utilizam os jogos e as brincadeiras em sala de aula, não estão abandonando a seriedade e a responsabilidade diante dos conteúdos didáticos que devem ensinar, mas estão buscando meios para tornar o processo ensino-aprendizagem muito mais dialógico e divertido para os alunos, desenvolvendo também as noções de regras e de papéis sociais, autonomia, imaginação e o reconhecimento do outro e das próprias emoções.

Em consonância a isso, Dallabona e Mendes (2004, p.01) apontam que “[...] por meio das atividades lúdicas, a criança comunica-se consigo mesma e com o mundo, aceita a existência dos outros, estabelece relações sociais, constrói conhecimentos, desenvolvendo-se integral”. Estas defendem ainda, que o ato de brincar é uma necessidade vital tal como a nutrição, saúde, moradia e a educação.

Diante disso, percebe-se o quanto é importante trabalhar com jogos e brincadeiras pois o lúdico contribui também para a construção da cidadania na medida em que dispõe de valores, regras e de interações entre várias crianças para que se realize. E a utilização do jogo pode ter como finalidade também o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas, proporcionando ao aluno a oportunidade de elaborar planos de ação para atingir determinados objetivos, realizar jogadas seguindo esse plano e averiguar sua eficácia nos resultados alcançados (Kishimoto, 2000 *apud* Almeida; Azevedo 2014).

Nota-se que na realidade, muitas vezes, o lúdico é ofertado nas escolas desassociado do contexto social dos discentes e isso acaba prejudicando a aprendizagem dos mesmos e também dificultando “[...] o reconhecimento do brincar como impulsionador da aprendizagem” (Santos, 2013, pg.43). Frente a isso, o brincar tem que ser pensado de maneira que alcance uma aprendizagem significativa na qual o sujeito conecte suas novas vivências com experiências anteriores. A ação lúdica dispõe de uma intencionalidade educativa que se modifica de acordo com o mediador, o professor tem esse papel de mediador e deve planejar as brincadeiras propondo uma forma diferente e criativa de se aprender. Nesse caso, a escola possui o papel de estimular a aplicação dessas metodologias diversificadas de aprendizagens e desta maneira executar, de fato, o seu papel de ensinar e educar (Santos, 2013).

Um bom desempenho docente na aplicação das atividades lúdicas pode levar ao desenvolvimento da independência, superação do egocentrismo, aprimoramento de sentidos humanos e das habilidades motoras, valorização da cultura popular, estímulo a criatividade, interação social, reconhecimento das emoções e a construção dos conhecimentos pelas próprias crianças (Dallabona; Mendes, 2004). As atividades recreativas na infância também:

Prepara a criança para a vida, assimilando a cultura do meio em que vive, a ela se integrando, adaptando-se às condições que o mundo lhe oferece e aprendendo a competir, cooperar com seus semelhantes e conviver como um ser social. Além de proporcionar prazer e diversão, o jogo, o brinquedo e a brincadeira podem representar um desafio e provocar o pensamento reflexivo da criança. Assim, uma atitude lúdica efetivamente oferece aos alunos experiências concretas, necessárias e indispensáveis às abstrações e operações cognitivas (Dallabona; Mendes, 2004, p.111)

Conclui-se, então, que a Educação Infantil e o lúdico são indissociáveis, e que o educador dessa faixa etária deve trabalhar com intencionalidade e com objetivos definidos na utilização dos jogos e das brincadeiras para que ultrapasse esse viés de entretenimento e alcance o desenvolvimento integral da criança em seus diversos aspectos. Tendo em vista, que além de desenvolver a independência, autonomia, imaginação, criatividade, responsabilidade do aluno, as atividades recreativas na infância, também desenvolvem as habilidades sensório motoras, sociabilidade, empatia, inteligência emocional e crescimento mental (Dallabona; Mendes, 2004). Apesar da BNCC, muitas vezes, engessar o papel e a autonomia do professor do

fundamental em sala de aula, na Educação Infantil essa base pode servir como aliada dependendo da forma como o docente a utilize, visto que traz os 5 (cinco) campos de experiências em que o professor deve trabalhar, os objetivos e alguns exemplos de atividades que podem ser aplicadas.

3.1 A importância do planejamento para a prática docente

O planejamento caracteriza-se como uma atividade desempenhada pelo professor que envolve várias etapas como a elaboração de atividades, revisão, ajuste de objetivos estabelecidos no processo de ensino, além da definição de ações que o professor deve realizar para atingir os objetivos estabelecidos. Ademais, o planejamento representa um momento de reflexão, avaliação e investigação (Gadotti, 1995 *apud* Da Silva; Machado; Machado, 2018). Em conformidade com isso, Leal (2005) afirma que o planejamento é um processo que requer muita organização, sistematização, antecipação, tomada de decisão e vários outros fatores, visando garantir a eficiência e eficácia de uma atividade em sala de aula. O autor declara ainda que na perspectiva educacional, o planejamento é considerado um ato “político-pedagógico” pois evidencia intenções e propósitos, explicitando o que se almeja realizar e alcança.

Justamente por ser considerado um ato “político pedagógico”, o planejamento não pode ser considerado uma atividade neutra, visto que envolve tomada de decisões e revela intenções e propósitos educacionais. Com isso, a elaboração do planejamento demanda que o docente adote uma postura crítica em relação ao seu próprio trabalho, lembrando que não existe uma abordagem padronizada ou uma fórmula definida para sua elaboração. Por isso, é preciso que o docente demonstre flexibilidade e disposição para reexaminar e avaliar sua prática, buscando novos significados para torná-la mais enriquecedora (Ostetto, 2000).

De acordo com a BNCC, é responsabilidade do educador “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (Brasil, 2017, p.35).

O planejamento é um processo fundamental para a prática docente pois proporciona uma estrutura que orienta o professor durante o processo de ensino-

aprendizagem e exclui a prática baseada na improvisação. O planejamento escolar estruturado pelo educador tem o propósito de orientá-lo em sua prática em sala de aula, justamente porque é nesse documento que o docente registra todos os elementos considerados essenciais para o êxito das aulas, abrangendo objetivos, atividades e recursos materiais necessários para determinadas aulas (Conceição *et al.*, 2019). O autor assenta ainda que três aspectos são cruciais nesse processo: a objetividade, que se relaciona com a realidade dos alunos e dos recursos disponíveis na escola; a coerência, que diz respeito à conexão entre a teoria e a prática em sala de aula; e a flexibilidade, que envolve a consciência da necessidade eventual de ajustar o planejamento diante de situações imprevistas.

No ato do planejamento, o educador define objetivos claros e específicos direcionando suas ações e atividades em sala de aula, isso permite que o professor organize o conteúdo de forma sequencial, facilitando a compreensão dos alunos e a conexão entre os diferentes temas abordados durante as aulas. Outro aspecto positivo que o planejamento possibilita é a gestão de tempo, é necessário definir o tempo máximo para a realização de cada atividade, assim é possível ter noção de quantas e quais atividades é viável trabalhar em determinado dia.

Fica evidente então que o planejamento possibilita que as atividades ocorram de forma mais organizada, o que acaba potencializando e qualificando o processo de ensino aprendizagem. É necessário considerar que na sala de aula acontecem situações variáveis que podem interferir no momento da aula, muitas vezes, impossibilitando a realização de algumas atividades ou reduzindo o tempo que foi destinado anteriormente para cada uma delas, a existência de um plano auxilia o docente para que não fique desorientado e nunca desenvolva as atividades apenas no improviso. Quando o docente age sem um planejamento prévio é na base do improviso e tudo pode ficar desorganizado, ocasionando a perda de tempo e diminuindo a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Para que o planejamento funcione como um verdadeiro instrumento de melhoria e realmente contribua para aprimorar a educação, é fundamental que seja desenvolvido considerando o contexto social dos alunos e da escola onde será executado. Caso o docente não leve em consideração esses elementos, o planejamento pode se transformar em uma tarefa meramente técnica, desprovida de

propósito, atendendo apenas aos interesses da classe dominante e negligenciando as questões sociais (Da Silva; Da Cruz Machado; Machado, 2018).

Considerando os expostos anteriormente, é importante destacar que somente o planejamento não assegura um bom desempenho docente, é preciso que este seja baseado em conhecimentos teóricos e experiências práticas. Ao elaborar e implementar o plano, o educador acrescenta suas vivências em sala de aula, aprimorando-se e tornando-se mais competente para desempenhar suas funções educacionais (Conceição *et al*, 2019).

3.2 Intencionalidade docente

Ao discorrer sobre planejamento é inevitável não citar a questão da intencionalidade docente. A Intencionalidade é uma característica que pode ser considerada intrínseca aos seres humanos pois até nas ações mais simples do dia a dia, cada ato é impulsionado por intenções, desejos e objetivos. Até mesmo quando o ser humano acha que está agindo sem uma intenção clara, na base do improviso, na verdade, suas ações estão sendo guiadas por intenções subjacentes, ou seja, inconsciente. Todas as ações são guiadas por algum objetivo, seja ele positivo ou negativo. As intenções podem ser inconscientes ou não totalmente reconhecidas, mas ainda, influenciam o comportamento dos indivíduos.

Diante disso, Negri (2008 *apud* Guimarães 2018) define a intencionalidade docente como uma ação que transcende o mero planejamento dos conteúdos, envolvendo também a postura do professor. Essa intencionalidade exige um diálogo elucidativo, formativo e proativo com os alunos durante as atividades em sala de aula, além de um posicionamento responsável em relação à sua função pedagógica.

Segundo a BNCC, a intencionalidade pedagógica consiste na:

Organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (Brasil, 2017, p. 35).

Em outras palavras, a intencionalidade na educação envolve uma abordagem mais consciente na qual cada atividade e ação é cuidadosamente planejada com finalidade de promover a formação integral dos alunos, ela impacta diretamente na qualidade do ensino e da aprendizagem. De acordo com Mukhina (1996 *apud* Guimarães 2018), para assegurar o pleno desenvolvimento de uma criança é necessário que o ensino seja efetivado de uma maneira consciente, ou seja, o adulto deve entender a relação existente entre ensino e desenvolvimento para que com base nesse entendimento consiga determinar o que e como ensinar.

Quando o docente age com intencionalidade ele não apenas transmite o conteúdo mas potencializa a aprendizagem e possibilita uma maior segurança aos alunos, visto que sempre existe uma rotina pré-estabelecida. A criança desenvolve certa autonomia e motivação na medida em que sabe os horários de cada atividade, ela passa a ter uma noção do horário da oração, chamadinha, autógrafo, brincadeira, lanche, entre outros.

O estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é vantajoso para planejar atividades, para tornar possível realizar uma boa organização do trabalho e, além disso, proporciona segurança também às crianças. Possibilita-lhes, desde pequenas, entenderem a maneira como as situações sociais que vivenciam são, em geral, estruturadas. Com isso, elas adquirem mais independência, pois distinguem regularidades e mudanças, rotinas e novidades e podem então nortear seus próprios comportamentos, ou seja, a 'rotina' é referência necessária para as crianças aprenderem a lidar com o tempo escolar e suas responsabilidades (Rodrigues; Garms, 2007, p.5)

Ter objetivos claros proporcionam um direcionamento para o trabalho pedagógico, permitindo que o professor saiba exatamente o que deseja alcançar em cada aula ou atividade. Isso facilita o planejamento e a organização do conteúdo, garantindo que tudo seja abordado de maneira sistemática.

Outro aspecto positivo é que motiva os alunos, pois quando estes compreendem o propósito das atividades tendem a se engajar mais no processo educativo. O professor consegue acompanhar o progresso de forma mais eficiente, com metas fica mais fácil avaliar se os alunos estão alcançando os resultados esperados e, se necessário, realizar intervenções para apoiar aqueles que estão enfrentando maiores dificuldades. Segundo Schmitt (2006 *apud* Guimarães 2018) quando o docente atua com intencionalidade, planejando cuidadosamente cada momento e ação, ele cria a oportunidade de uma prática significativa e transformadora na sala de aula, escola e sociedade.

Diante dos expostos, vale salientar que é necessário um aprofundamento nas teorias e concepções educacionais para que o professor atue com intencionalidade e compreenda suas ações. Isso implica planejar uma rotina flexível que leve em conta as necessidades dos alunos, fundamentada em uma visão de infância que propicie condições de desenvolvimento baseadas em desafios, visando promover as máximas qualidades humanas nos indivíduos (Jesus; Germano 2013 *apud* Guimarães 2018).

3.4 Formação de professores para educação infantil e o papel do educador na utilização dos jogos e brincadeiras

Da mesma forma que as concepções da criança, infância e Educação Infantil como etapa da educação básica foram construídas historicamente, a formação de professores para essa área também se constitui como uma produção histórica que vem sendo discutida e ampliada ao longo dos anos. Em concordância a isso, Oliveira (2009) assenta que a compreensão acerca da profissão docente e dos requisitos necessários para o seu exercício são produções sociais ligadas aos contextos históricos, influenciadas pelas formas de organização da sociedade, assim como pelos contextos de vida e pelas relações concretas dos indivíduos. O autor assenta ainda que por serem históricas, permanecem em constante transformação, influenciada por uma multiplicidade de fatores sociais, econômicos, políticos, culturais, ideológicos e constituídas por perspectivas de diversos campos do conhecimento.

De acordo com Veiga (1998), a formação assume um estado de “inacabamento”, ligado à história de vida dos indivíduos em permanente processo de formação, proporcionando a preparação profissional. Em consonância a isso, Paulo Freire pontua que “[...] ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tornamos parte” (2001, p.40). Neste sentido, entende-se que a formação se inicia ainda durante a infância e adolescência, por meio das nossas vivências e experiências pessoais e acadêmicas, ou seja, todas as situações boas ou ruins que experimentamos influenciam de alguma forma na nossa futura prática docente.

Durante sua infância, a criança inevitavelmente vivencia experiências que marcam o seu perfil emocional e educacional pelo resto da vida. O papel desempenhado pelo professor terá impacto significativo na formação do caráter e no

desenvolvimento da criança, influenciando suas habilidades iniciais, boas competências, e se necessário, identificando e trabalhando possíveis deficiências ou distúrbios de aprendizagem desde cedo (Caroline, 2021).

Ainda acerca da formação, Freire (1996) destaca que é um processo permanente que se refaz constantemente na ação. Assim, os docentes se encontram em um processo de formação constante que se refaz a partir da própria ação e prática pedagógica. A formação do educador abrange uma variedade de conhecimentos docentes que são adquiridos antes, durante e após a sua formação. Isso requer que os docentes possuam tanto os conhecimentos específicos adquiridos nas instituições de ensino superior e nos cursos de formação de professores, quanto os saberes práticos adquiridos durante o “exercício de suas funções e na prática de sua profissão” (Tardif, 2004 *apud* Corrêa, 2021).

A partir das regulamentações estabelecidas pela LDB de 1996, que tornam a educação infantil a primeira etapa da educação básica, o curso de Pedagogia assume o compromisso de preparar docentes para atuar com crianças pequenas (Kiehn, 2011 *apud* Santos; Ferro, 2021). Apesar da legislação indicar que qualquer licenciado pode atuar no ensino da educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, as exigências legais reforçam a importância da formação específica para essa área. Dentre os elementos mais importantes relacionados à prática com crianças pequenas, o cuidar e o educar ganham destaque nas discussões (Santos; Ferro, 2021).

Neste contexto, é relevante destacar as mudanças ocorridas na formação para a docência na Educação Infantil, analisar as particularidades desse campo de atuação e ressaltar a importância crucial de uma formação que abarque conhecimentos sobre como atuar na primeira etapa da educação, visando superar a abordagem assistencialista que marcou o histórico do atendimento às crianças pequenas (Santos; Ferro, 2021). Se levarmos em consideração a complexidade da Educação Infantil conforme assenta Silva e Rosseti-Ferreira (2000), é preciso refletir sobre uma formação docente que abranja temáticas que envolvam tanto o cuidado quanto a educação dos alunos.

Segundo Kishimoto (2002), a criança adquire conhecimento através do contato com o ambiente em que vive, por meio da brincadeira, exploração e descoberta. Assim, é fundamental que os cursos de formação integrem o brincar como objeto de estudo e incentive a criação de espaços de aprendizagem no qual a criança seja

estimulada. Em consonância a isso, Oliveira (2003) defende que o professor de Educação Infantil deve ser alguém capacitado para facilitar o desenvolvimento da criança, ajudando-a a expandir as linguagens que utiliza para representar ou expressar sua compreensão do mundo, isso somente será possível se o professor se utilizar de uma abordagem pedagógica que incorpore os aspectos de cuidar e educar. Ainda de acordo com este autor, o docente consegue de fato educar e cuidar quando:

[...] acolhe a criança em situações difíceis, quando a orienta nos momentos necessários e apresenta-lhe pontos que considera significativos do mundo da cultura, da natureza, das artes das relações sociais, conforme a leva para passear, brincar, observar a natureza, ouvir e ler história, ouvir música, conforme ajuda a comer e dormir, sentir-se limpa, confortável e segura (Oliveira, 2003, p.8).

Há diversos elementos que influenciam a construção do conhecimento, tais como a afetividade, o respeito e a atenção (Santos; Ferro, 2021). Assim, o professor tem o dever de refletir sobre sua prática e buscar desenvolver ações que visem o bem estar dos seus alunos e também a construção de novos saberes, tendo em vista, que a educação que o indivíduo tem durante o seu processo de formação influencia a sua constituição como pessoa e profissional. É preciso considerar que:

[...] É na educação infantil que se inicia a construção da autonomia e do desenvolvimento das estruturas cognitivas, sociais e afetivas dos alunos, compete então, ao professor desenvolver atividades escolares planejadas e executadas com responsabilidade, criatividade em sala, para assim haver uma interação maior entre alunos e educadores (Santos; Ferro, 2021, p. 05)

Nesse sentido, os jogos e brincadeiras se configuram como recursos didáticos necessário para o desenvolvimento dessas habilidades citadas anteriormente. E o professor tem que desempenhar um papel fundamental na utilização de jogos e brincadeiras, para isso, ele tem que saber identificar o momento certo em que tem que intervir ou apenas observar, participar ativamente, fornecer algumas informações importantes, escolher quantidade e variedades de materiais, garantindo que todos tenham acesso (Pereira; Sousa, 2015). O autor afirma ainda que para realizar essas atividades de forma eficaz e consciente em sala de aula, é interessante que o docente reconheça as contribuições e benefícios que as atividades lúdicas trazem para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos.

O professor não deve simplesmente permitir que os alunos brinquem sem orientação ou consciência de suas ações, oferecendo total liberdade de exploração. Ao utilizar jogos e brincadeiras como ferramentas pedagógicas, o docente deve planejar sua aplicação, desafiando os alunos e incentivando a descoberta, além de sistematizar o conhecimento construído. Dessa forma, o jogo não deve ser encarado apenas como uma forma de entretenimento ou para motivar a aula expositiva, mas algo que estimula efetivamente o aprendizado (Pereira; Sousa, 2015). Cabe ao educador observar e registrar as informações sobre as brincadeiras e os jogos para um aprimoramento e melhor aplicação futura, este também precisa organizar e estruturar um ambiente na qual a criança se sinta incentivada a brincar e se desenvolver individualmente e também em conjunto seus colegas de classe.

O educador pode explorar novos métodos que permitam um ensino mais flexível, menos limitado pelas regras impostas pela escola. Ao incorporar jogos e brincadeiras como ferramentas pedagógicas essenciais, é possível atender às reais necessidades das crianças para promover seu desenvolvimento cognitivo e a construção do conhecimento (Caroline, 2021).

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo aborda-se os procedimentos metodológicos da pesquisa, que englobam aspectos como a caracterização da pesquisa, lócus da pesquisa, participantes, métodos de coleta de dados, método de análise e procedimentos éticos adotados. O presente trabalho possui natureza básica, abordagem qualitativa e caráter descritivo.

Foi desenvolvido a partir de estudos de autores como Santana (2011), Machado; Paschoal (2009), Santos (2013), Freire (2001), Oliveira (2009), Dias (2019), Brasil (2017), Guimarães (2018), Ferro (2021), Corrêa (2021), Caroline (2019), Silva (2015), Rizzo (2003), Pires (2021), entre outros, e também a partir de uma entrevista estruturada e observação não participante registrada no Diário de Campo, que tornou-se uma fonte de pesquisa.

Quanto aos procedimentos éticos levou-se em consideração a Resolução nº 466/2012 que estabelece diretrizes e normas regulamentadoras para pesquisas envolvendo seres humanos, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Anuência assinada pela diretora.

O TCLE é um documento fundamental em pesquisas que envolvem sujeitos pois tem como principal objetivo garantir que os participantes estejam completamente informados sobre os aspectos do estudo antes de decidirem se desejam participar. Neste documento deve está claro o objetivo da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados, instituição de vínculo acadêmico, nome, garantia de confidencialidade e informações do orientador da pesquisa. Além disso, o TCLE deve apresentar os possíveis riscos e benefícios esperados. É fundamental que informe também sobre os direitos dos participantes como o direito de desistir da pesquisa a qualquer momento sem sofrer nenhuma consequência.

O Termo de Anuência é um documento emitido pelo local onde será realizada a pesquisa e expressa a concordância de uma instituição em relação a participação da mesma. Este termo deve apresentar informações sobre o projeto, incluindo objetivos, metodologias, garantindo que a instituição esteja ciente e concorde com as condições estabelecidas.

4.1 Caracterização da pesquisa

De acordo com Fontelles *et al.* (2009), a pesquisa científica é a execução de um conjunto de procedimentos objetivos, usados por um pesquisador a fim de desenvolver um experimento ou produzir um novo conhecimento, além integrá-lo aqueles já existentes. A pesquisa também pode ser definida como um:

[...] Procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema. A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. Na realidade, a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados (Gil, 2002, p.17).

Esta pesquisa se configura como pesquisa de campo pois “[...] caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (Fonseca, 2002 *apud* Córdova; Silveira, 2009). Para um maior aprofundamento, a pesquisa de campo:

[...] trata-se de um estudo empírico, no qual o pesquisador sai a campo para conhecer determinada realidade, no interior da qual, usando os instrumentos e técnicas já especificados, coleta dados para sua pesquisa. A escolha de um método específico depende principalmente do objeto do estudo, mas o fator tempo e a necessidade para usar um ou vários métodos em conjunto influenciam a seleção. Pesquisadores iniciantes não precisam ter domínio ou conhecimento de todos os métodos apresentados no quadro, mas é importante saber da abrangência de possibilidades disponíveis (Doxsey e De Riz, 2003 *apud* Córdova; Silveira, 2009, p.80).

Portanto, refere-se a um estudo empírico em que o pesquisador vai a campo a fim de conhecer de perto determinada realidade, utilizando os instrumentos e técnicas já determinadas antecipadamente a fim de coletar dados para sua pesquisa e posteriormente deverá fundamentar teoricamente as respostas e resultados encontrados, e assim, gerar novos conhecimentos científicos.

O estudo de campo concentra-se em uma parte da comunidade que não precisa ser necessariamente geograficamente delimitada; pode abranger grupos de trabalho, estudo, lazer ou qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa

é realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para entender suas explicações e interpretações sobre o que acontece dentro do grupo (Gil, 2002).

Os objetivos desta pesquisa se constituem como descritivos que Gil (2002) afirma que tem como objetivo a descrição de características de uma determinada população ou fenômeno, além de estabelecer relações variáveis. Muitos estudos podem ser categorizados dessa forma e uma de suas características mais relevantes é a utilização de técnicas padronizadas para a coleta de dados como questionários e observação sistemática (Gil, 2002).

Quanto a abordagem se caracteriza como qualitativa visto que a preocupação não é referente a uma representação numérica mas sim uma investigação e aprofundamento da compreensão de um determinado grupo social. Nesse sentido, os pesquisadores que usam os métodos qualitativos:

[...] Buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. (Córdova; Silveira, 2009, p.32).

Na abordagem de caráter qualitativa, o pesquisador é simultaneamente o sujeito e o objeto de suas pesquisas, ou seja, participa ativamente do processo de investigação visto que o mesmo desempenha um papel fundamental de observador e também analisador de dados. O objetivo da amostra é fornecer informações aprofundadas e ilustrativas, seja ela pequena ou grande, o importante é que ela seja capaz de produzir novas informações para uma maior compreensão do tema de estudo (Deslauriers, 1991 *apud* Córdova; Silveira, 2009).

A pesquisa qualitativa reúne os dados diretamente do ambiente natural e valoriza mais o processo de desenvolvimento do projeto e o percurso da pesquisa do que o resultado em si. Essa abordagem nos oferece uma compreensão aprofundada dos valores, crenças e opiniões de um determinado grupo da sociedade (Monteiro, 2022).

Para a revisão de literatura foram utilizados alguns artigos, teses e dissertações encontradas em algumas plataformas virtuais como, por exemplo, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Scielo e o Google Acadêmico. Tendo em vista que:

Toda pesquisa tem algum tipo de referencial, que é uma revisão sistemática da literatura existente (obras, textos, artigos, informação de sites da Internet, dissertações, teses, monografias, relatórios técnicos, revistas científicas, resenhas, cartas, documentos escritos, etc., publicados ou não). Todo pesquisador precisa consultar livros, mas essa consulta aos livros, apenas, não caracteriza a pesquisa como bibliográfica (Doxsey; De Riz, 2003, p. 38-39 *apud* Córdova; Silveira, 2009, p.80).

A metodologia dessa pesquisa foi dividida em 4 momentos, o primeiro momento foi destinado a fundamentação teórica do trabalho na qual foi realizada a revisão sistemática da literatura a respeito da temática jogos e brincadeiras trazendo todo o contexto histórico e aspectos importantes da BNCC direcionados para Educação Infantil, planejamento, intencionalidade docente, entre outros. No segundo momento foi elaborado um roteiro de entrevista estruturada. No terceiro momento, foi realizado as observações e a entrevista estruturada com as duas docentes da Educação Infantil fornecendo dados empíricos para embasar a pesquisa. O quarto e último momento, foi destinado a análise dos dados na qual foram apresentadas as discussões dos resultados fundamentada com a revisão bibliográfica feita anteriormente.

4.2 Lócus e participantes da pesquisa

O Lócus da pesquisa se deu em uma Escola Municipal de Cajazeiras no estado da Paraíba. É uma instituição pública municipal que oferta vagas para as etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental. As crianças pequenas podem frequentar em tempo integral (manhã e tarde) mas não é obrigatório. É uma instituição que dispõem de muitos recursos pedagógicos e apoio profissional considerando que disponibiliza psicólogo, terapeuta, nutricionista. O espaço da escola é enorme, tem refeitório, parquinho, as salas são todas climatizadas, organizadas e tem armários repletos de brinquedos e televisão para as crianças. Porém, o tamanho da sala de aula pode ser considerado pequeno para realizar atividades diferenciadas pois mal cabem as cadeiras dos alunos matriculados. Optou-se por esta instituição porque fica localizada na cidade de Cajazeiras e por seu reconhecimento no trabalho com atividades lúdicas na Educação Infantil.

Com relação ao perfil das docentes responsáveis pelas turmas, todas serão identificadas por nomes fictícios em respeito ao sigilo da pesquisa. Para fins informativos segue um quadro descritivo das participantes da pesquisa:

Quadro 1- Perfil das professoras entrevistadas

Nome	Ana	Eva
Idade	39 anos	55 anos
Sexo	Feminino	Feminino
Formação acadêmica	Licenciada em Pedagogia	Magistério
Instituição de formação	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)- campus Cajazeiras	Colégio Nossa Senhora de Lourdes
Ano de conclusão	2016	1989
Pós graduação	Especialização em Psicopedagogia Institucional e clínica	Não possui
Turno	Integral	Manhã
Concursada	Não	Não
Tempo de atuação na escola	1 ano	4 anos
Tempo de atuação na Ed. Infantil	15 anos	4 anos
Trabalha em mais de uma instituição	Não	Não

Fonte: Informações sintetizadas das entrevistas da pesquisa (2024)

Quadro 2- Características das turmas

Turma	Pré-I	Pré-I
Professora	Ana	Eva
Quantidade de alunos	25 alunos	26 alunos
Alunos com deficiência ou transtorno	2 alunos com Transtorno de Espectro Autista (TEA)	2 alunos com Transtorno de Espectro Autista (TEA)
Turno	Manhã	Manhã

Fonte: Informações sintetizadas das entrevistas da pesquisa (2024)

A professora Ana informa que trabalha com a Educação Infantil faz 15 anos, e atualmente se encontra contratada pelo município e está atuando na instituição há 1 ano, é responsável pela turma pré-I pela manhã e pela tarde é responsável por uma turma que contém alunos do pré-I e pré-II, trabalhando em tempo integral na

instituição. Por isso, tive que observar a docente durante os dois turnos. No turno da tarde as atividades são mais direcionadas ao cuidado, incluindo tomar banho, dormir, lanche, jantar, desenhar e assistir desenhos e histórias infantis na televisão através da plataforma YouTube. É importante destacar, que nenhuma das duas turmas pesquisadas dispõem de monitoras para auxiliar as docentes durante as aulas no período da manhã.

A professora Eva relata que apesar de ter concluído o magistério no de 1989 nunca buscou nenhuma formação superior e, por isso, não possui nenhuma graduação ou pós graduação na área da educação, e que antes de trabalhar na referida instituição nunca tinha ministrado turmas da Educação Infantil.

Antes de falar com as docentes entrevistadas foi necessário pedir a permissão da diretora e os convites para participar da pesquisa foram feitos pessoalmente as professoras e algumas se negaram a participar. Tanto que de início o objetivo era entrevistar uma professora do pré-I e outra do pré-II mas devido nenhuma professora do pré-II ter aceitado foi preciso modificar essa questão. As entrevistadas se mostraram receptivas e se envolveram com as perguntas durante a entrevista, compartilhando suas experiências, limitações e inseguranças em relação ao tema. Ao fim do processo, foi realizado um momento de agradecimento.

4.3 Instrumentos de coleta de dados

Para realizar a coleta de dados foram utilizados os instrumentos entrevista estruturada e a observação não participante e assistemática na sala de cada professora durante uma semana. A observação foi registrada no diário de campo e, dessa forma, este transformou-se em uma fonte de pesquisa. A entrevista pode ser entendida como uma conversa entre duas ou mais pessoas com um objetivo específico em mente. As entrevistas são realizadas para que o pesquisador possa obter informações que os entrevistados possuem (Moreira, 2002 *apud* Oliveira, 2008). Considerando que na entrevista, pesquisador e pesquisado estão frente a frente, existe a oportunidade de esclarecer muitas questões e observar as expressões durante as respostas sobre os diferentes temas, o que torna a entrevista um procedimento que contribui de forma significativa para a realização de estudos (Silva, 2014).

As entrevistas estruturadas são elaboradas por meio de um questionário totalmente estruturado, ou seja, consiste em perguntas que foram previamente formuladas e existe todo um cuidado para não fugir delas durante a conversa (Quaresma, 2005). Em sintonia, Oliveira (2008) afirma que este tipo de pesquisa consiste em um conjunto de perguntas que o pesquisador utiliza para questionar os sujeitos na mesma sequência e utilizando as mesmas palavras. O autor aponta ainda que para o investigador esse questionário responde suas hipóteses e admite que os entrevistados tem a capacidade de fornecer informações relevantes sobre o tema de estudo.

A entrevista estruturada é conduzida a partir de um roteiro fixo de questões, cuja a sequência e a redação permanecem inalteráveis para todos os entrevistados. Não há espaço para a inclusão de perguntas ao longo da entrevista. (Gressler, 2004 *apud* Silva, 2014).

As entrevistas se diferem de outros instrumentos pela capacidade de promover interação e estabelecer vínculos, uma vez que envolve uma comunicação direta entre o pesquisador e o entrevistado. Essa interação possibilita a formação de vínculos e a construção de confiança, resultando numa maior abertura por parte dos participantes e fornecendo informações mais ricas e concretas (Lima, 2023).

A preparação da entrevista é uma etapa muito importante da pesquisa que exige tempo e requer vários cuidados como: o planejamento da entrevista, que deve considerar o objetivo que se quer alcançar; a escolha do entrevistado, que deve ser um sujeito que tenha familiaridade com a temática pesquisada; a definição do momento adequado para realizar a entrevista, garantindo que o entrevistado esteja disponível e que o horário seja marcado com antecedência; criação de condições favoráveis que garanta ao entrevistado o sigilo de sua identidade; e por último, a organização do roteiro ou formulário com as questões importantes (Lakatos, 1996 *apud* Quaresma, 2005).

O roteiro de entrevista foi elaborado e levado as professoras para que respondessem e contribuíssem com suas experiências envolvendo o tema de estudo. Foram elaboradas e utilizadas um total de 22 perguntas, as quais algumas eram mais objetivas e curtas para traçar o perfil das entrevistadas e as outras exigiam um maior aprofundamento sobre a temática sendo possível identificar a percepção das docentes a respeito da utilização dos jogos e brincadeiras.

Na investigação científica podem ser empregadas vários tipos de observação que variam de acordo com as circunstâncias. Neste trabalho, foi utilizado a técnica de observação não participante e assistemática. De acordo com Marconi; Lakatos (2017), na observação não participante, o pesquisador conhece e se familiariza com a comunidade, grupo ou realidade, mas não se integra a ela, ou seja, permanece de fora. Ele testemunha o fato, mas não participa dele, fazendo apenas um papel de espectador e registrando os acontecimentos considerados importantes no Diário de Campo. Caracteriza-se como assistemática pois não seguiu um plano rigorosamente estruturado para guiar o processo de observação e captou-se as informações de forma mais livre e espontânea registrando tudo no Diário de Campo. Acerca desse tipo de observação, Marconi; Lakatos (2017) apontam que:

A técnica da observação não estruturada ou assistemática, também denominada espontânea, informal, ordinária, simples, livre, ocasional e acidental, consiste em recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais ou precise fazer perguntas diretas. É mais empregada em estudos exploratórios e não tem planejamento e controle previamente elaborados. O êxito da utilização dessa técnica depende do observador, de estar ele atento aos fenômenos que ocorrem no mundo que o cerca, de sua perspicácia, discernimento, preparo e treino, além de ter uma atitude de prontidão. (p.209).

A observação é vista como um método de coleta de dados que visa obter informações sobre determinados aspectos da realidade. Ela auxilia o pesquisador a identificar e reunir evidências a respeito de objetivos que os indivíduos não tem consciência, mas que influenciam seu comportamento (Lakatos, 1996 *apud* Quaresma, 2005). A observação requer que o pesquisador estabeleça um contato mais direto com a realidade. Esta técnica é conhecida como observação assistemática, onde o pesquisador tenta captar e registrar os fatos da realidade sem recorrer a ferramentas técnicas específicas, ou seja, sem planejamento ou controle. Normalmente, esse tipo de observação é utilizado em estudos exploratórios sobre o campo pesquisado (Quaresma, 2005).

Através da observação, os pesquisadores podem verificar a veracidade dos depoimentos concedidos por diferentes atores sociais. Isso se torna necessário porque nos depoimentos as pessoas podem distorcer informações mais facilmente, e nos comportamentos diários dificilmente conseguem sustentar essas distorções (Marconi e Lakatos, 2010 *apud* Silva, 2014).

O período de observação durou duas semanas, sendo destinada uma semana para cada turma. Na turma da professora Ana foi necessário observar uns dias no turno da manhã e outros pela tarde pois ela trabalha em tempo integral. A seguir, serão apresentados os dados coletados durante as entrevistas realizadas com as professoras e as discussões relacionadas aos seus resultados. A análise de dados é uma etapa fundamental em qualquer pesquisa pois envolve examinar, interpretar e atribuir significados aos dados obtidos, visando responder às questões da pesquisa e atingir os objetivos do estudo determinados desde o início.

4.4 Método para análise dos dados

Tendo concluído a coleta de dados, o próximo passo consistiu em realizar o processo de tratamento qualitativo dos dados obtidos. Para essa etapa optou-se pela utilização do método de análise de conteúdo defendido por Laurence Bardin (2016). A autora, estabelece três fases que devem ser seguidas para o desenvolvimento da análise de conteúdo: a pré-análise, exploração do material e, por fim, o tratamento e interpretação dos resultados.

Segundo a autora, a pré-análise, refere-se à primeira fase na qual é feita a organização e a preparação dos dados coletados, antes da análise propriamente dita. Nesta etapa, realizou-se a seleção e separação dos materiais que seriam utilizados, sendo eles: entrevista estruturada e as anotações das observações. Em seguida, foi realizada a transcrição e a leitura flutuante sobre o conteúdo das entrevistas, visando familiarizar-se com as informações obtidas (Bardin, 2016).

Depois disso, avançou-se para a segunda etapa que consiste na exploração do material, envolvendo os processos de codificação e categorização dos dados, ou seja, o aprofundamento das análises. Para isso, foi utilizada a técnica de análise temática ou categorial, que Bardin (2016) considera uma das mais antigas, mas também a mais usada em estudos. Segundo a autora, essa técnica opera por meio do desmembramento do texto em unidades e categorias, com base em “reagrupamentos analógicos”. Ou seja, primeiro existe um processo de dividir um texto em partes menores, chamadas de unidades, podendo ser representada por palavras, frases ou trechos relevantes para as discussões da pesquisa. Depois, as unidades são organizadas com base em semelhanças ou relações entre elas, criando categorias

que refletem temas ou conceitos comuns. Esses processos contribuem para uma melhor organização do trabalho e maior compreensão da temática.

Por fim, os dados que foram organizados, codificados, agrupados e categorizados passaram pela etapa final da análise, que consiste no tratamento e interpretação dos resultados (Bardin, 2016). Nessa fase, foi feita uma comparação sistemática entre o referencial teórico construído no estudo e os resultados obtidos, possibilitando diversas interpretações que contribuíram para a formulação de conclusões em relação aos objetivos estabelecidos no início da pesquisa.

5. PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS ACERCA DAS CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste momento do estudo buscou-se descrever e analisar as percepções das professoras acerca das contribuições dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil, a partir do período de observação não participante e do diálogo com as entrevistadas.

A discussão dos dados obtidos foi dividido em duas categorias. A primeira categoria tem seu conteúdo voltado para as percepções das docentes acerca das contribuições dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento integral das crianças, enfatizando também os benefícios para o processo ensino-aprendizagem e o papel do professor na utilização desses recursos. Neste primeiro momento, considera-se os diálogos propostos envolvendo as seguintes perguntas da entrevista: *“Na sua experiência, enquanto aluna da educação básica, você teve contato com jogos ou brincadeiras durante as aulas? Relate como aconteciam as aulas na época”, “Quais os benefícios pedagógicos ao incorporar jogos e brincadeira na rotina de aprendizado?”, “O que você entende por desenvolvimento integral das crianças?”, “Na sua opinião, de que maneira a utilização dos jogos e brincadeiras contribui para o desenvolvimento integral das crianças? De que forma contribui para o desenvolvimento intelectual, emocional, físico e social?” e “Como você percebe o papel do professor na utilização desses recursos?”*

A segunda categoria aborda a utilização dos jogos e brincadeiras na sala de aula, enfatizando a frequência de utilização, intencionalidade, planejamento, jogos e brincadeiras utilizados na sala e as formas de abordagem. Neste segundo momento, leva-se em consideração as seguintes perguntas: *“Durante suas aulas, você utiliza os jogos e brincadeiras? Com que frequência utiliza esses recursos?”, “Liste alguns jogos e brincadeiras que utiliza em sala de aula e sua relevância para a educação”, “Qual sua intenção e objetivos ao utilizar os jogos e brincadeiras? Liste alguns dos seus objetivos ao utilizar esses recursos”, “Você costuma utilizar esses recursos em que momentos das aulas? É de forma isolada ou integrado aos conteúdos?”, “Você utiliza os jogos e brincadeiras como forma de avaliação da aprendizagem? Se sim, de que forma?”, “Para realizar o planejamento das aulas você utiliza algum documento*

normativo? De que maneira?” e “Você costuma usar mais jogos e brincadeiras individual ou em grupo? Porquê?”

5.1 Percepções docentes acerca das contribuições dos jogos e brincadeiras e o papel do professor na utilização desses recursos

Considerando a ideia de que as experiências de vida têm impacto significativo na formação profissional, especialmente, no contexto das práticas educacionais, foi julgado pertinente questionar as entrevistadas sobre suas vivências como alunas da educação básica em relação ao envolvimento com os jogos e brincadeiras. Caso o indivíduo tenha tido uma experiência positiva com a utilização de jogos e brincadeiras, é provável que ele valorize e adote esses recursos para enriquecer suas práticas pedagógicas e a aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, uma das docentes declara que não teve qualquer contato com esses recursos durante as aulas, e que na época em que estudou a “educação básica era retirar do quadro para o caderno e não havia jogos e brincadeiras” (Ana, 19/08/2024). Tal declaração instiga a reflexão sobre as características da educação e das práticas pedagógicas daquela época, evocando a educação bancária amplamente criticada por Freire em suas obras.

Por outro lado, outra professora menciona que “teve contato com jogos porque estudava em instituição particular” (Eva, 15/08/2024), sugerindo que apenas escolas privadas ofereciam esses recursos aos alunos nesse período. A maneira como ela se expressa sugere que os “jogos” que se refere são os jogos escolares internos, eventos esportivos organizados pelas próprias escolas nos quais os alunos participam de diversas competições e atividades físicas. Ainda, acrescenta que “durante as aulas não tinha acesso a nenhum tipo de brinquedo” (Eva, 15/08/2024).

A prática da educação bancária pode ser definida como o “ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação” (Freire, 1987, p.34). Esse tipo de abordagem nega o diálogo e a interação entre professores e alunos já que “o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem” e “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente” (Freire, 1987, p.34). Desse modo, a aprendizagem mútua é desconsiderada e o professor deve “depositar” os conteúdos e os alunos devem

absorver como se fossem recipientes vazios que precisam ser preenchidos. Neste tipo de educação, o professor tem uma prática técnica e autoritária, é ele quem define o que os alunos devem fazer ou responder e não é permitido que o aluno faça críticas, tire dúvidas ou faça questionamentos. Esse tipo de abordagem não abre espaço para a utilização dos jogos e brincadeiras pois os métodos são meramente técnicos e voltados para ensinar a ler, escrever e contar.

À medida em que a abordagem “bancária” reduz ou elimina o poder criador dos alunos, promovendo uma postura ingênua ao invés de crítica, ela atende aos interesses dos opressores. Para esses indivíduos, o que realmente importa não é o “desnudamento do mundo” ou a sua transformação, mas querem que os oprimidos permaneçam aceitando passivamente as condições existentes.

Considerando a idade das entrevistadas e as contextualizações históricas presentes nos estudos de alguns autores, na época em que estudaram não existia espaço para a intervenção com jogos e brincadeiras em sala de aula pois as metodologias eram meramente técnicas, as crianças não tinham voz e nem vez dentro do sistema educacional. Também é possível pensar por outro lado, que as professoras podem ter tido contato com esses recursos, mas de forma superficial e fragilizadas e por isso não guardam memórias porque não foi algo significativo.

Em suma, é preciso considerar que nos anos 70 e 80 do século XX, a Educação Infantil enfrentou vários desafios que impactaram a inclusão de jogos e brincadeiras no processo educativo. Dentre estes, a predominância de uma abordagem educacional que priorizava a aprendizagem formal em detrimento do desenvolvimento lúdico. Além disso, havia uma falta de reconhecimento da importância do brincar como ferramenta fundamental para aprendizagem e desenvolvimento infantil. Outro aspecto relevante foi a escassez de formação específica para educadores, que muitas vezes estavam despreparados para utilizar esses recursos em suas aulas. Tudo isso resultou em um ambiente educacional que não favorecia o desenvolvimento integral da criança, limitando suas oportunidades de explorar, criar e aprender por meio do brincar.

Apenas com o passar dos anos e a evolução das teorias educacionais, a importância do lúdico na Educação Infantil começou a ser mais reconhecida, culminando nas mudanças promovidas pelo ECA (1990) e pela LBD (1996), que passaram a valorizar a brincadeira como parte do processo ensino-aprendizagem e

essencial na formação integral das crianças. Antes disso, as necessidades e as especificidades das crianças não eram respeitadas, resultando na ausência de propostas lúdicas adequadas para essa faixa etária.

Em relação as contribuições do uso dos jogos e brincadeiras pode ser dividida em dois tipos: contribuições pedagógicas e contribuições no desenvolvimento da criança. No que diz respeito aos benefícios pedagógicos, as professoras reconhecem que ocorre um aumento significativo na participação e interação dos alunos nas aulas:

Atenção, a memória, né, a imitação, ainda proporcionando à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade, afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade (Ana, 19/08/2024).

Eles interagem mais. Através dos brinquedos eles interagem mais, eles têm mais participação (Eva, 15/08/2024).

A docente Eva destaca a importância dos brinquedos e das brincadeiras na promoção da interação social entre as crianças. Essa interação é fundamental para o desenvolvimento de valores e habilidades sociais como comunicação, cooperação, empatia e respeito. Já a docente Ana enfatiza que ao incorporar jogos e brincadeiras na rotina do aprendizado contribuem significativamente no desenvolvimento de várias áreas da personalidade como a afetividade, inteligência, sociabilidade, criatividade, entre outros. Essas afirmações reforçam que atividades lúdicas são essenciais para a formação integral da criança, abrangendo não apenas habilidades cognitivas, mas também emocionais e sociais.

No que se refere aos benefícios de desenvolvimento dos alunos, as professoras apontam que:

Desenvolve-se o espírito, a construção do conhecimento social, né, o físico, o cognitivo, estruturando sua inteligência com o meio em que está inserida (Ana, 19/08/2024).

Eles desenvolvem muito bem, eles têm um bom desenvolvimento, né, integral. A parte de desenvolvimento intelectual, né, emocional físico e social, né. Então, eu na minha opinião, foi uma boa ideia trabalhar com tudo isso, com esses brinquedos, né, com eles, nessa parte aí (Eva, 15/08/2024).

A entrevistada Ana menciona que os jogos e brincadeiras contribuem no desenvolvimento do “espírito” e na “construção do conhecimento social”, sugerindo que, por meio dessas atividades, as crianças não apenas se divertem, mas aprendem a interagir com outras pessoas e entender o mundo em que vive, desenvolvendo

habilidades de sociabilidade como empatia, cooperação e resolução de conflitos. Ela também aponta que os jogos “estruturam a inteligência”, indicando que as brincadeiras auxiliam as crianças na organização e desenvolvimento de habilidades mentais como processamento de informações, raciocínio, tomada de decisões e resolução conflitos pessoais e sociais.

A entrevistada Eva demonstra um foco excessivo nos brinquedos ao mencionar jogos e brincadeiras. Embora seja verdade que os brinquedos também estão incluídos e desenvolvem as crianças, isso acaba reduzindo e sugerindo que o desenvolvimento depende quase exclusivamente dos brinquedos. Neste sentido, vale ressaltar que não é apenas o brinquedo como objeto em si, nem apenas a técnica utilizada, mas é o conjunto de procedimentos empregados durante a brincadeira que desenvolve a criança. De acordo com Barros *et al* (2013), o foco no desenvolvimento infantil não deve se restringir somente aos brinquedos, objetos ou técnicas específicas. Em vez disso, a ênfase deve estar na interação e na combinação de diferentes procedimentos e habilidades que as crianças adotam durante o brincar.

Em relação ao conceito de desenvolvimento integral das crianças, as professoras afirmam que:

Abrange o crescimento, o progresso de um indivíduo em todas as áreas da sua vida, né, incluindo, física, mental, emocional, social e espiritual também (Ana, 19/08/2024).

É muito bom né, é uma boa ajuda porque se não fosse esses brinquedos eles não interagem, e você sabe que criança poucos eles querem escrever, né, eles querem mais brincar e através dos brinquedos é que a gente trabalha várias coisas (Eva, 15/08/ 2024).

Apesar de Ana fazer uma definição mais geral e superficial, sem muito aprofundamento, ela demonstra ter conhecimento acerca do conceito de desenvolvimento integral do indivíduo. É provável que sua formação recente em curso de nível superior, aliada à especialização em psicopedagogia institucional e clínica tenha contribuído para isso, considerando sua área de estudo deve ter estudado e pesquisado bastante sobre o assunto.

Já a professora Eva evidencia novamente uma ênfase exagerada nos brinquedos quando os jogos e as brincadeiras são mencionados. A ênfase nos brinquedos como principal instrumento de aprendizagem acaba reduzindo e criando uma dependência excessiva desses objetos, levando à ideia de que sem eles as

crianças não conseguem aprender e interagir adequadamente. Essa visão pode ser limitante e desconsidera outros inúmeros recursos educativos que podem ser igualmente eficazes. O fato da professora Eva ter concluído seu magistério em 1989 e nunca ter buscado formação superior ou especializações pode ter influência na sua percepção acerca do conceito e seu foco excessivo nos brinquedos.

Quando Eva sugere que “poucas crianças querem escrever” acaba fazendo uma generalização que pode ser problemática pois essa afirmação reforça a ideia de que a escrita é menos importante ou menos desejada pelas crianças, o que pode resultar na desvalorização dos processos de alfabetização e letramento durante a Educação Infantil.

No que diz respeito ao papel do professor na utilização dos jogos e brincadeiras, as educadoras declaram que:

Ele observa e interfere ao mesmo tempo, né, porque ele deixa a criança imaginar pra depois ele ajudar naquela imaginação que ele está proporcionando (Ana, 19/08/2024).

Tem de intervir, né, tanto é um, tem que intervir, tem a participação também do professor, né, tem de saber utilizar os brinquedos, né, na hora certa, né, que tem aluno que acha que brincar é toda hora, eles acham que vir par escola é só brincar, mas aí tudo tem o tempo certo, tem o tempo de brincar, tem o tempo de escrever, de pintar (Eva, 15/08/2024).

Em termos gerais, as duas docentes enfatizam que o papel do professor deve ser de mediador, pois ele deve observar, intervir e participar no momento certo, revelando certa dualidade na atuação do professor. De fato, o docente desempenha o papel de mediador e deve planejar todas as ações de forma consciente, oferecendo maneiras diferentes e criativas de aprender. Ao mediar os jogos e brincadeiras, o docente transforma essas situações em experiências ricas e significativas, garantindo que as crianças se divirtam e se desenvolvam em diferentes dimensões humanas. Ao intervir, ele pode introduzir conceitos, perguntas e estimular discussões que ampliam a compreensão dos alunos sobre a brincadeira e suas regras.

Conforme discutido anteriormente, um bom desempenho docente na realização de atividades lúdicas pode resultar no desenvolvimento da independência, superação do egocentrismo, aprimoramento de habilidades sensoriais e motoras, valorização da cultura popular, estímulo a criatividade, interação social, reconhecimento das

emoções e a construção dos conhecimentos pelas próprias crianças (Dallabona; Mendes, 2004).

Em termos gerais, as duas professoras demonstram conhecimentos teóricos acerca das contribuições dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento das crianças e sua importância no processo ensino aprendizagem, ainda que de maneira superficial. No entanto, durante o período de observação, as educadoras não utilizaram nenhum jogo ou brincadeira, apenas disponibilizaram brinquedos de forma aleatória para as crianças brincarem no início e no final das aulas. Após a realização da entrevista e das observações, foi possível identificar algumas dificuldades encontradas ao utilizar jogos e brincadeiras como a falta de espaço adequado, grande quantidade de alunos, tempo limitado e a falta de profissional de apoio escolar (monitora). Todos esses fatores podem ter influenciado à não utilização desses recursos educativos durante as aulas.

5.2 A utilização dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil

De um modo geral, as professoras demonstram intencionalidade ao utilizar os jogos e brincadeiras na sala de aula. Nesse sentido, uma professora afirma que tem como objetivo proporcionar um momento de “desenvolver a imaginação, prazer, alegria, raciocínio e as habilidades” (Ana, 19/08/2024), a outra declara que utiliza os brinquedos “no início das aulas para incentivar as crianças a ficarem na escola, considerando que, na fase da pré-escola, as crianças choram bastante antes de se adaptarem com a rotina da escola” (Eva, 15/08/2024). Neste último caso, a intenção está mais ligada a uma estratégia de controle da presença, atenção e adaptação dos alunos no novo espaço escolar. Conforme registrado no Diário de Campo:

Assim que cheguei na sala de aula, estava no momento de acolhimento, no qual a televisão estava ligada reproduzindo músicas infantis e as crianças que já estavam na sala tinha permissão para brincar com brinquedos próprios e também com brinquedos disponibilizados pela escola, até as 7h30 (1º dia de observação 12/08/2024). No início da aula da terça-feira, uma menina entrou chorando muito porque não queria ficar na escola sem a mãe. A professora tentou acalmá-la oferecendo vários brinquedos para que ela parasse de chorar e ficasse na sala. Após a saída da mãe, a menina continuou chorando por um breve período, mas logo se distraiu com os brinquedos e com as outras crianças ao seu redor (2º dia de observação 13/08/2024).

Diante disso, fica claro que o uso dos brinquedos pode minimizar o choro associado à separação dos pais, pois estes oferecem uma distração e permite que as crianças se sintam mais confortáveis. No entanto, Eva manifesta uma intencionalidade mais simplista e vaga, na qual os objetivos não estão voltados para a aprendizagem e desenvolvimento significativo dos discentes.

Conforme discutido anteriormente, a intencionalidade é uma característica intrínseca aos seres humanos, isso significa que mesmo que o docente atue sem um planejamento bem elaborado, suas ações são permeadas por uma intencionalidade. Essa intencionalidade pode ser positiva ou negativa, podendo contribuir ou não no desenvolvimento dos alunos, mas existe uma intenção pois cada ação do indivíduo é impulsionada por intenções, desejos e objetivos. As intenções podem até não serem nítidas, mas acabam afetando o nosso comportamento da mesma forma.

Ao analisar a percepção das professoras, é perceptível que ambas reconhecem a importância dos jogos e brincadeiras no ambiente escolar, no entanto, suas intenções e objetivos necessitam de mais clareza e aprofundamento. Para que essas ferramentas sejam realmente eficientes no processo educativo, é fundamental que estejam integradas às propostas pedagógicas bem estruturadas que considerem as especificidades dos alunos e promovam um aprendizado bem mais significativo.

Tudo isso aponta para a necessidade e relevância da formação inicial e continuada de professores que pretendem atuar na Educação Infantil, considerando que a formação deve ser um processo contínuo que envolve vários saberes e habilidades específicas que modificam-se conforme a sociedade. A formação inicial é a primeira formação exigida para profissionais que desejam atuar na educação básica geralmente envolve a graduação, estágios, certificações, participação em projetos como PIBID, PIBIC e Residência Pedagógica, entre outros. Por outro lado, a formação continuada acontece ao decorrer da prática docente quando o professor busca atualizações e aperfeiçoamento profissional através de capacitações, especializações, participações em palestras e seminários, grupo de pesquisas, entre outros.

Quando foram questionadas acerca da frequência que utilizam os jogos e brincadeiras na sala de aula, elas responderam que:

Depende geralmente quando um aluno autista não vem, ele não deixa dar as aulas, né, então por isso que eu prefiro deixar essas aulas no dia que ele não

vem porque ele fica perto de mim, não solta minha mão e quer morder os meninos (Ana, 19/08/2024).

Todos os dias (Eva, 15/08/2024).

Na fala da professora Ana, é possível identificar dois aspectos principais: a frequência limitada de utilização dos recursos pedagógicos e os desafios enfrentados na inclusão do aluno autista. Ao mencionar que a utilização dos recursos depende da presença do aluno autista, indica que na ausência dele se sente mais à vontade para aplicar essas atividades. Essa postura acaba excluindo o aluno autista do direito de aprender e se desenvolver igualmente aos demais alunos, resultando num processo de integração e não realmente da inclusão do aluno como deveria. A ausência de uma profissional de apoio escolar pode contribuir para essa postura, considerando que a sala de aula tem 29 alunos matriculados, dentre estes, dois alunos são autistas não verbais e não dispõem de nenhum monitor para oferecer o suporte necessário.

Durante as observações, logo no primeiro dia, foi possível perceber que Ana realmente não utiliza nenhum recurso lúdico quando o aluno com espectro autista vai, ela apenas disponibiliza os brinquedos para que brinquem aleatoriamente sem intenção ou objetivo claro e também não intervém em momento algum. Conforme registro a seguir:

Já estamos quase no final da aula do primeiro dia de observação e a professora não utilizou nenhum jogo ou brincadeira, apenas disponibilizou os brinquedos no início da aula e agora no final da aula, enquanto as crianças aguardam a chegada dos pais (Diário de Campo, 19/08/2024).

Na entrevista, Ana também relata que o aluno apresenta comportamentos agressivos, manifestando-se de maneira mais intensa quando suas preferências não são atendidas por ela. Esse comportamento inclui ações como morder outros alunos e a própria docente, além de demonstrar uma necessidade constante de proximidade física com a professora. Enquanto Eva afirma que utiliza os jogos e brincadeiras todos os dias, integrando essas atividades como parte fundamental da rotina escolar, Ana enfrenta desafios relacionados a inclusão desse aluno que afetam diretamente a frequência do uso dessas ferramentas. Tudo isso aponta para uma necessidade de formação e suporte para os professores lidarem com a diversidade em sala de aula, e assim, garantir que todos os alunos estejam incluídos e possam se beneficiar das práticas lúdicas.

No turno da tarde, o papel do professor está mais associado à questão do cuidado, uma vez que inclui momentos dedicados ao descanso, lanche, banho, jantar, exibição de músicas e histórias infantis na TV, bem como desenho livre e uso dos brinquedos. Conforme registro no Diário de Campo:

Tive que vir observar no período da tarde porque a professora solicitou devido a dificuldade de desenvolver atividades lúdicas pela manhã quando um aluno autista frequenta as aulas, ele sempre fica próximo dela e se torna violento quando a professora não atende suas preferências, sendo capaz de morder a docente e também os colegas. As crianças tem horário para almoçar, dormir, tomar banho, lanche, brincar, assistir TV e jantar com auxílio de uma monitora. Cheguei de 13h30, bem no momento em que as crianças estavam acordando, depois foram almoçar e voltaram para brincar com os brinquedos na sala. No momento da brincadeira as crianças interagem e conversam umas com as outras, demonstram ter imaginação e criatividade durante as brincadeiras, algumas brincam em grupo e outras sozinhas. Tem jogos de montar peças, quebra cabeça, carrinho, jogos da memória, itens de cozinha, entre outros. Mas observei que nesse momento a professora não interfere e nem orienta a utilização desses jogos, portanto, as crianças brincam aleatoriamente sem entender as regras ou sua utilidade (Diário de Campo, 20/08/2024).

Ao serem indagadas acerca da integralização dos jogos e brincadeiras com os conteúdos curriculares, elas pontuam que:

Integrando os conteúdos porque amplia e desenvolve a diversidade com acesso as produções, né, seus conhecimentos, sua imaginação, experiências emocionais e corporais e expressa a cognitividade também (Ana, 19/08/2024)

Geralmente é no início da aula e no final da aula. De acordo com o que a gente trabalha, né, porque toda semana nós temos uma temática a trabalhar e essa temática geralmente são em cima de tudo que a gente tem na escola (Eva, 15/08/2024).

Em termos gerais, ambas reconhecem teoricamente o valor dos jogos e brincadeiras não apenas como ferramenta de ensino, mas como um elemento que enriquece as experiências educativas ao integrar conhecimento teórico com vivências práticas e emocionais. As professoras afirmam que incorporam esses recursos de forma integrada aos conteúdos, o que significa que essas atividades não são aplicadas apenas com intuito de distrair os alunos, mas funcionam como ferramenta valiosa para o ensino e o aprofundamento dos temas abordados nas aulas.

De fato, o educador não pode permitir que as crianças brinquem sem orientação ou consciência de suas ações, concedendo total liberdade de exploração.

Ao adotar jogos e brincadeiras como instrumento pedagógico, o professor deve planejar cuidadosamente sua aplicação, desafiando os alunos e incentivando a descoberta e construção de saberes (Pereira; Sousa, 2015). Sendo assim, ele deve intervir e orientar os alunos sobre as regras, estratégias e os objetivos das brincadeiras, tornando a aprendizagem muito mais significativa.

Em relação ao uso de jogos e brincadeiras em grupo ou individual:

Em grupo porque desenvolve um momento de explorar a imaginação, o prazer, a alegria, o raciocínio e as habilidades, né, a brincadeira em grupo favorece os princípios de cooperação, né, de liderança, as competências e assim elabora sua autonomia e organiza suas emoções (Ana, 19/08/2024)

[...] Depende da quantidade, né, porque eu tenho 26 alunos, e fica muito complicado se eu for dividir em grupo por grupo, então as vezes, eu faço mais individual, né, cada um na sua mesinha, cada um no seu lugar porque assim fica melhor de trabalhar com eles (Eva, 15/08/2024).

Diante disso, fica evidente que Ana defende uma abordagem mais coletiva que enfatiza os benefícios das interações sociais e emocionais para o desenvolvimento de habilidades como respeito, cooperação, empatia, liderança, comunicação, responsabilidade, inteligência emocional, entre outras. Já Eva aponta para uma perspectiva prática que reflete os desafios enfrentados na sala de aula quando se desenvolve trabalhos em equipe, principalmente, por causa da quantidade de alunos e do pouco espaço da sala de aula. A visão de Ana é bastante positiva e está alinhada com teorias educacionais que valorizam a interação social como um meio de aprendizagem e desenvolvimento.

Em contrapartida, a percepção de Eva demonstra que nem sempre a realidade prática está alinhada aos nossos conceitos teóricos, pois em turmas grandes como é mencionado por ela, o ambiente pode se tornar caótico e desorganizado quando se decide trabalhar com a divisão por grupos. Ela também relata a dificuldade que sente para gerenciar uma turma com vinte e seis alunos e como isso impacta sua escolha por atividades individuais. A decisão de manter os alunos sentados em suas mesas pode ser considerada uma boa estratégia para manter o controle e facilitar o acompanhamento individualizado dos alunos. Mas por outro lado, essa decisão também pode limitar as possibilidades de interação social e desenvolvimento de competências interpessoais como Ana valoriza. Diante disso, conclui-se que o ideal seria buscar um equilíbrio entre as duas propostas, ou seja, intercalar entre atividades

individuais e coletivas, ajustado as estratégias de acordo com as necessidades das crianças.

É importante destacar que essa é uma perspectiva bastante relativa e individual pois enquanto uns professores acreditam ser mais complicado, outros preferem trabalhar com a divisão de grupos justamente porque essa abordagem facilita o trabalho em sala, permitindo que os alunos se ajudem mutuamente e desenvolvam algumas características e habilidades sociais necessárias para conviver em harmonia na sociedade.

No que diz respeito aos jogos e brincadeiras utilizados pelas docentes, elas listam:

Pega-pega, caixa sensorial, quente e frio, estátua, entre outros (Ana, 19/08/2024).

A gente tem a, é, os joguinhos do legos, né, dos legos que eles gostam de montar que são pra montar, né, tem outros brinquedos educativos que é das letras, a gente trabalha com letrinhas com números, aí tem os tipos de brinquedo, pra menina tem as bonecas e pra meninos tem carros, é relevante para educação porque através dos brinquedos, né, a gente desperta várias deficiências de cada um né, principalmente na coordenação motora e nomes também que a gente também através do brinquedo a gente trabalha nomes, trabalha cores, trabalha as quantidades (Eva, 15/08/2024).

Os jogos e as brincadeiras utilizadas pela professora Ana realmente revelam o objetivo de desenvolver a criança de forma integral, principalmente, nos aspectos físicos e sensoriais. Enquanto isso, Eva lista apenas brinquedos educativos, excluindo a utilização de qualquer outra brincadeira e reforçando a ênfase exagerada nos brinquedos em detrimento de outros recursos lúdicos que citei anteriormente, o discurso dela se torna interessante porque fala sobre a relevância educacional desses brinquedos e da possibilidade de trabalhar diversos aspectos como palavras, cores, quantidades, entre outros.

No entanto, a expressão “pra menina tem as bonecas e pra meninos tem carros” pode ser entendida como limitação em sua perspectiva educacional, pois essa visão pode reforçar estereótipos de gênero e limitar as experiências das crianças, estas precisam explorar e vivenciar diferentes experiências e habilidades, e isso não deveria ser visto como algo negativo pela sociedade, naturalmente meninas podem se interessar por carros, assim como meninos podem gostar de brincar de bonecas.

Ao serem questionadas sobre a possibilidade do uso dos jogos e brincadeiras como forma de avaliação da aprendizagem das crianças, apontam que:

Sim. Para avaliar as características do aluno, né, sua participação nas atividades, sua autoestima, suas habilidades, comportamento nas aulas, a sua relação com colegas, professores (Ana, 19/08/2024).

Sim. Porque desperta muito a aprendizagem deles, né, com os brinquedos, né, as formas do brinquedo porque ai já trabalha um com tudo, né. Ai a gente trabalha os brinquedos, a quantidade, cor, diferença, tudo isso é uma aprendizagem pra eles (Eva, 15/08/2024).

De fato, os jogos e brincadeiras se configuram como ferramentas poderosas para a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, principalmente, porque nessa faixa etária não existe a aplicação de provas ou exames para sondar as aprendizagens dos discentes. Os professores, na maioria das vezes, usam a observação direta, portfólios, registros individuais e relatórios de desenvolvimento para avaliar e acompanhar o progresso dos alunos. No entanto, é possível realizar a avaliação usando atividades lúdicas também, já que através das brincadeiras, os educadores podem avaliar as habilidades cognitivas, sociais, físicas e as dificuldades que os discentes sentem em certos conteúdos, tornando o processo de acompanhamento e avaliação mais natural e menos formal.

Neste contexto, a avaliação na Educação Infantil:

[...] consiste no acompanhamento do desenvolvimento infantil e por isso, precisa ser conduzida de modo a fortalecer a prática docente no sentido de entender que avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil implica sintonia com o planejamento e o processo de ensino. Por isso, a forma, os métodos de avaliar e os instrumentos assumem um papel de extrema importância, tendo em vista que contribuem para a reflexão necessária por parte dos profissionais acerca do processo de ensino (Carneiro, 2010, p. 06 *apud* Faria; Bessler, 2014, p.158).

Com base nessa citação, compreende-se que a avaliação não é direcionada apenas ao acompanhamento do desenvolvimento do aluno em si mas também abrange a averiguação da qualidade da prática docente, e por isso, deve estar alinhada com planejamento e com o processo de ensino. Cabe salientar que avaliação deve ser um processo sistemático e contínuo, visando a melhoria da ação educativa, conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998). Ao realizar avaliação contínua, os educadores conseguem identificar rapidamente as

dificuldades e os avanços dos alunos, permitindo que trabalhem numa perspectiva que vise a superação dessas dificuldades e, conseqüentemente, a ampliação dos conhecimentos.

Acerca do planejamento das aulas e atividades, as docentes apontam que é realizado de forma colaborativa entre os professores do pré-I e pré-II, que se reúnem com a coordenadora para elaborar um único planejamento, alinhado com a BNCC. As reuniões ocorrem quinzenalmente e favorecem a troca de experiências entre os docentes e garante que todos estejam alinhados aos objetivos educacionais. Durante esses encontros, os docentes definem a temática e elaboram roteiros diferentes a cada semana. Cada educador é responsável por adaptar o planejamento às particularidades e necessidades de sua turma.

Ademais, o planejamento escolar tem o propósito de orientar o educador em sua prática em sala de aula, exatamente porque é nesse documento que ele registra todos os elementos fundamentais para o sucesso das aulas, como os objetivos, atividades e recursos materiais necessários (Conceição *et al.*, 2019). O planejamento torna as atividades mais organizadas, melhorando e potencializando o processo de ensino-aprendizagem. Levando em consideração que na sala de aula acontecem imprevistos que podem interferir no momento da aula, muitas vezes, impossibilitando a realização de algumas atividades ou reduzindo o tempo que foi destinado antecipadamente para cada uma delas, a presença de um plano ajuda o docente a se manter orientado e evita que ele conduza as atividades na base do improviso.

A educadora Ana enfatiza que trabalha com o “método da boquinha”. Atualmente esse método é um dos mais usados por docentes que trabalham no desenvolvimento da aquisição da linguagem. Esse método consiste em ajudar as crianças a compreenderem que os sons que ouvem carregam significados. A boca é considerada a ferramenta principal para a alfabetização, pois representa o ponto de partida para compreensão dos grafemas e fonemas. Neste contexto, utiliza-se o método fonovisiarticulatório, que combina estratégias fônicas (fonemas/sons), visuais (grafemas) e articulatórios (articulema/boquinhos) (Sousa, 2019). Ou seja, a criança experimenta o processo de alfabetização através dos seus próprios sentidos, mais especificamente da visão e audição.

O método Fonovisiarticulatório ou “Método das Boquinhos” foi desenvolvido pela fonoaudióloga Renata Jardini e recebeu aprovação do Ministério de Educação

(MEC) em 2009, como uma prática educacional válida e confiável. Surgiu da colaboração entre as áreas de fonoaudiologia e pedagogia, oferecendo uma abordagem simples e fugindo das tradicionais memorizações, regras e fórmulas. Foi concebido para mediar o processo de alfabetização de crianças com distúrbios patológicos ou dificuldades de aprendizagem, muitos profissionais e instituições de ensino começaram a utilizar esse método e atingiram bons resultados (Melo; Sousa; Fonseca, 2019).

Por fim, vale ressaltar que a ausência de jogos, brincadeiras e outras atividades lúdicas podem ser ocasionada por diversos fatores como recursos limitados, falta de formação, ausência de motivação, tempo limitado, desinteresse, falta de conhecimento acerca dos benefícios, falta de monitoria de sala, grande quantidade de alunos, falta de experiências positivas com a utilização dessas atividades, entre outros. A responsabilidade não deve recair apenas sobre o professor, pois a implementação de atividades lúdicas vai além da vontade do educador e envolve um conjunto de condições que precisam ser favoráveis para que o ambiente seja propício a aprendizagem significativa de todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando os questionamentos iniciais para a construção deste trabalho que foram: o que as professoras sabem acerca das contribuições dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento integral das crianças? A utilização dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil é desenvolvida com intencionalidade docente e com objetivos de aprendizagem bem definidos? Foi compreendido, ao longo da pesquisa, que as professoras apresentam conhecimentos teóricos, ainda que de maneira superficial, acerca das contribuições dos jogos e brincadeiras na sala de aula e no desenvolvimento das crianças em suas diferentes dimensões. Como também, foi evidenciado que as formações e experiências pessoais e profissionais influenciam na prática docente, e conseqüentemente, na escolha de utilizar ou não atividades lúdicas.

De maneira geral, as docentes demonstram intencionalidade ao utilizar os jogos e brincadeiras na sala de aula. Enquanto umas das professoras tem como objetivo o desenvolvimento da imaginação, raciocínio, prazer e as habilidades dos alunos, a outra utiliza essas atividades como uma estratégia para controlar a presença, atenção e adaptação das crianças no ambiente escolar. Entende-se que todas as nossas ações são guiadas por intenções, desejos ou objetivos, seja eles positivos ou negativos. No entanto, para assegurar o desenvolvimento pleno de uma criança é preciso que o ensino seja desenvolvido de maneira consciente e que cada ação seja cuidadosamente pensada e executada, pois impacta diretamente a qualidade do processo ensino-aprendizagem. O educador deve compreender a relação existente entre ensino e desenvolvimento para que consiga determinar o que e como ensinar.

Embora ambas afirmem que usam esses recursos diariamente, a observação revelou que essa afirmação não corresponde totalmente à realidade pois vários fatores e desafios limitam a implementação efetiva dessas práticas durante as aulas como, por exemplo, os recursos limitados, falta de formação, dupla carga horária, ausência de motivação, tempo limitado, falta de monitora de sala, grande quantidade de alunos, experiências negativas com a utilização dessas atividades, entre outros. A responsabilidade da ausência desses recursos não deve recair apenas sobre o professor pois, como vimos, a implementação de atividades lúdicas vai além da vontade do educador e envolve um conjunto de condições que precisam ser

favoráveis para que o ambiente seja propício a aprendizagem significativa de todos os alunos.

Constatou-se que ambas reconhecem a importância dos jogos e brincadeiras no ambiente escolar, no entanto, suas intenções necessitam de clareza e mais aprofundamento. Diante disso, torna-se evidente a necessidade de formação inicial e continuada para educadores que desejam atuar na Educação Infantil, considerando que a formação é um processo contínuo que abrange diversos conhecimentos e habilidades específicas que transformam-se conforme as mudanças da sociedade. A profissão docente exige que o profissional mantenha-se sempre atualizado e busque cada vez mais conhecimentos para que não fique desatualizado e desinformado.

A partir deste estudo, foi possível compreender que os jogos e brincadeiras são recursos didáticos fundamentais no contexto do desenvolvimento integral, tendo em vista, que promove uma aprendizagem significativa na medida em que possibilita a socialização entre os alunos, uma aula mais dialógica e divertida na qual o aluno é o centro do processo, desenvolve também noções de regras e de papéis sociais, autonomia e o reconhecimento de si e do outro.

Outro fato relevante é que existe uma ampla variedade de jogos e brincadeiras, que podem ser abordadas de diferentes maneiras, dependendo dos objetivos do educador. Pode-se construir novos jogos e brincadeiras com materiais acessíveis e recicláveis, ou utilizar os que já existem. E com esses materiais que muitas pessoas consideram inúteis o educador possibilita o desenvolvimento das crianças em suas diferentes dimensões (social, intelectual, físico, emocional) e ainda promove uma aula mais diversificada e uma aprendizagem mais completa e divertida.

Os **objetivos específicos** deste estudo foram, respectivamente: observar os procedimentos metodológicos desenvolvidos pelas docentes ao utilizar os jogos e brincadeiras na Educação Infantil; identificar as intencionalidades e os objetivos das docentes ao utilizar os jogos e brincadeiras em sala de aula; analisar os objetivos e a intencionalidade docente no uso dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil.

Diante disso, foi possível atingir o primeiro objetivo deste estudo apenas de maneira parcial, considerando que, no período de observação, as educadoras não utilizaram jogos ou brincadeiras, mas se limitaram somente ao uso dos brinquedos, sem muita intervenção e orientação docente no momento da brincadeira. Já os outros dois objetivos, foram atingidos plenamente, tendo em vista que foi possível identificar

e analisar as intencionalidades e os objetivos das professoras a partir da entrevista estruturada.

As atividades lúdicas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças contribuindo para seu crescimento social, cognitivo, físico e emocional desde que sejam desenvolvidas com intencionalidade e com objetivos bem definidos. Os jogos e as brincadeiras podem proporcionar um ambiente adequado para o aprimoramento de habilidades como resolução de conflitos, raciocínio, pensamento crítico e tomada de decisão. Por meio destes recursos as crianças também podem aprender a expressar suas emoções, desenvolver a empatia, criatividade, respeito e a cooperação.

A dimensão física também é beneficiada pelos jogos e brincadeiras, visto que existem diversas atividades que exigem bastante movimentos e esforço físico das crianças, desenvolvendo assim as habilidades de coordenação motora, força, equilíbrio, flexibilidade, entre outras. No entanto, a comunidade docente ainda enfrenta desafios significativos para mudar a percepção negativa que a sociedade tem sobre o uso desses recursos na sala de aula, frequentemente, consideradas como triviais, há uma compreensão equivocada de que a criança não aprende e se desenvolve brincando, por meio da socialização com outras crianças.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Crislaine Aparecida; DE ALMEIDA Millene Stefani. Jogos e brincadeiras como recurso pedagógico no contexto escolar. Minas gerais, 2014. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Faculdade Calafiori.

BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; DA SILVA MELLO, André. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: avanços e retrocessos. **Movimento-revista de educação**, n. 10, p. 147-172, 2019.

BARROS, Aline Cristiane. RIBEIRO, Marcos Santos. MORAIS, Marize Silva. SOUZA, Marleide de. Jogos e brincadeiras na educação infantil. **Faculdade São Luís de França**, 2013. Disponível em: https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/Jogos_e_brincadeiras_na_educacao_infantil.pdf. Acesso em: 20 de agosto de 2024.

BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, nº 1, p. 68-80, 2005.

BRANCO, Emerson Pereira et al. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, v. 10, n. 21, p. 47-70, 2018.

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. Lei nº 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretária da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 15 de setembro de 2024.

CAROLINE, Thais Rodrigues. A importância de jogos e brincadeiras na educação infantil. **Revista Praxis Pedagógica**, p. 15-28, 2021.

CONCEIÇÃO, Joecléa Silva; SANTOS, Joelma Félix; SOBRINHA, Maria do Carmo Araújo Moura; OLIVEIRA, Márjori Aparecida Rocha. A importância do planejamento no contexto escolar. Faculdade São Luís de França. v. 4, 2019. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/A-IMPORTANCIA-DO-PLANEJAMENTO.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2024.

CORRÊA, Cintia Chung. Formação de professores e o estágio supervisionado: tecendo diálogos, mediando a aprendizagem. **Educação em Revista**, v. 37, p. e29817, 2021.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schmitt. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 1, n. 4, p. 107-112, 2004.

DIAS, João Valdir. BNCC: Educação Infantil. **Redin-Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 8, n. 1, 2019.

FARIA, Ana Paula; BESSELER, Lais Helena. A avaliação na educação infantil: fundamentos, instrumentos e práticas pedagógicas. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 3, p. 155-169, set./dez. 2014.

FILIPPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.29, n.112, p. 783-803, jul./set. 2021.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/760>. Acesso em: 4 de setembro de 2024.

FONTELLES, Mauro José et al. Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. **Revista paraense de medicina**, v. 23, n. 3, p. 1-8, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. Coleção leitura, São Paulo: Editora Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

GUIMARÃES, Josiane Cristina. **A intencionalidade no trabalho pedagógico**: mo (vi) mentos na educação infantil, 2018. **Dissertação**. Universidade de Taubaté.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação na infantil. In: MACHADO, Maria Lucia (Org.) **Encontros e Desencontros na Educação Infantil**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

LIMA, Kyara Thalia Gomes. Jogos e brincadeiras na educação infantil: percepções docentes, 2023. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Universidade Federal de Campina Grande.

MIRANDA, Daiana Barth, SANTOS, Patrícia Gonçalves dos, RODRIGUES, Samira de Souza. A importância dos jogos e brincadeiras para a educação infantil, 2014. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Faculdade Multivix Serra.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; LARA, Angela Mara de Barros. Políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil (1990-2001); prefácio Olinda Evangelista-Maringá: **Editora da Universidade Estadual de Maringá**, 2012.

NUNES, Maria Fernanda Rezende, CORSINO, Patrícia DIDONET, Vital. **Educação Infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. UNESCO, Representação no Brasil, 2011.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa**: tipos, técnicas e características, 2008. Artigo. Universidade Federal de Alagoas.

OLIVEIRA, Milena Paula Cabral. Formando-se professor(a) da Educação Infantil: a escola como contexto, 2011. **Dissertação**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Diretrizes para a formação de professores de Educação Infantil. **Pátio Educação Infantil**, v. 1, n. 2, p. 06-09, 2003.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado, MACHADO Maria Cristina Gomes. A história da Educação Infantil no Brasil avanços retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista Histedbr on-line**, v 9 n. 33, p.78-95, 2009.

PEREIRA, Drielle Rodrigues, SOUSA, Benedita Severiana. A contribuição dos jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem de crianças de um CMEI na cidade de Teresina. **Revista Fundamentos**, v. 2, n. 2, 2015.

PIRES, Renato Lima. **Educação é a base**: base comum curricular (BNCC) importância e contexto histórico, 2021. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Instituto Federal Goiano- campus Ceres.

RIZZO, Gilda. Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: **Bertrand Brasil**, 2003.

RODRIGUES, Sílvia Adriana; GARMS, Gilza Maria Zauhy. Intencionalidade da ação educativa na educação infantil: a importância da organização do tempo e do espaço das atividades. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 14, n. 15, 2007.

SANTANA, Djanira. Infância e Educação Infantil no Brasil: percursos e percalços. **Enciclopédia Biosfera**, v. 7, n. 12, 2011.

SANTOS, Daiany Araújo. A contribuição de jogos e brincadeiras como práticas pedagógicas: observação participante, 2013. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

SANTOS, Luiz Claudio Correia dos; FERRO, Marcos Batinga. Formação e Atuação Docente na Educação Infantil. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 34, p. 49-60, 2021.

SILVA, Ana Paula Soares; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram. **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, v. 23, 2000.

SILVA, Antônio João Hocayen. **Metodologia de pesquisa**: conceitos gerais, 2014. Comitê Editorial do NEAD/UAB. Universidade Estadual do Centro-Oeste, Paraná.
SILVA, Viviane Moretto Fuly da. Educação infantil: da visão assistencialista à educacional. **Interfaces da educação**, v. 2, n. 6, p. 86-94, 2015.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: **Editora da UFRGS**, 2009. p. 33-44, 2009.
VEIGA, I. P. A. **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 1998.

Entrevistas

ANA. Professora do Pré-I, **Escola Municipal**, Cajazeiras 19 de outubro de 2024. [Entrevista cedida a] Marta dos Santos Paulino.

EVA. Professora do Pré-I, **Escola Municipal**, Cajazeiras 15 de outubro de 2024. [Entrevista cedida a] Marta dos Santos Paulino.

Fonte documental

DIÁRIO DE CAMPO, Memórias narradas da observação não participante na sala do Pré-I, realizada entre os dias 12 e 16 de novembro de 2024 em uma Escola Municipal da cidade de Cajazeiras/PB.

DIÁRIO DE CAMPO, Memórias narradas da observação não participante na sala do Pré-I, realizada entre os dias 19 e 23 de novembro de 2024 na Escola Municipal da cidade de Cajazeiras/PB.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Entrevista



Universidade Federal
de Campina Grande

Centro de Formação de Professores
Unidade Acadêmica de Educação
Campus de Cajazeiras - PB



ENTREVISTA

Nome: _____

Idade: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Formação acadêmica: _____

Ano de conclusão: _____

Tempo de atuação na Educação Infantil: _____

Nome da instituição em que atua: _____

Tempo de atuação nessa escola: _____

Tipo de instituição que atua: () Pública () Particular

Trabalha em mais de uma instituição: () Sim () Não

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Na sua experiência, enquanto aluna da educação básica, você teve contato com jogos ou brincadeiras durante as aulas? Relate como aconteciam as aulas na época.
2. Durante suas aulas, você utiliza os jogos e brincadeiras? Com que frequência utiliza esses recursos?
3. Liste alguns jogos e brincadeiras que utiliza em sala de aula e sua relevância para a educação.
4. Qual sua intenção e objetivos ao utilizar os jogos e brincadeiras? Liste alguns dos seus objetivos ao utilizar esses recursos.

5. Quais os benefícios pedagógicos ao incorporar jogos e brincadeira na rotina de aprendizado?
6. Você costuma utilizar esses recursos em que momentos das aulas? É de forma isolada ou integrado aos conteúdos?
7. Você utiliza os jogos e brincadeiras como forma de avaliação da aprendizagem? Se sim, de que forma?
8. O que você entende por desenvolvimento integral das crianças?
9. Na sua opinião, de que maneira a utilização dos jogos e brincadeiras contribui para o desenvolvimento integral das crianças? De que forma contribui para o desenvolvimento intelectual, emocional, físico e social?
10. Como você percebe o papel do professor na utilização desses recursos?
11. Para realizar o planejamento das aulas você utiliza algum documento normativo? De que maneira?
12. Você costuma usar mais jogos e brincadeiras individual ou em grupo? Porquê?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO CURSO DE PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar como voluntário (a) no estudo **AS CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS E BRINCADEIRAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL** coordenado pela professora **Débia Suênia da Silva Sousa** vinculado a **Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Formação de Professores – CFP da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG**.

Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Este estudo tem por objetivo **investigar a percepção das professoras a respeito das contribuições dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento integral das crianças da educação infantil**.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido (a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: Assinar Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE), responder a uma pesquisa semiestruturada com alguns questionamentos sobre as contribuições dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil

Sendo um estudo que apresenta riscos mínimos como, cansaço ou aborrecimento ao responder as questões, estresse e/ou medo de não saber responder. Buscando minimizar esses riscos, será assegurado a confidencialidade e privacidade do sujeito da pesquisa, garantir liberdade de resposta ou desistência se assim o julgar melhor, firmar compromisso de respeito mediante aos valores culturais, sociais, religiosos, morais e éticos. Os benefícios da pesquisa serão: ganho de mais conhecimento para a área educacional, especificamente a Educação Infantil.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de maneira que não permita a identificação de nenhum voluntário. Pedimos sua autorização para publicação das informações prestadas para fins deste Trabalho de Conclusão de Curso bem como em outros espaços de publicações acadêmicas.

Esta pesquisa atende às exigências das Resoluções 466/2012, que estabelece diretrizes e normas regulamentadoras para pesquisas envolvendo seres humanos.

Você ficará com uma via rubricada e assinada deste termo e qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, poderá ser requisitada a **Débia Suênia da Silva** cujos dados para contato estão especificados abaixo

Dados para contato com o responsável pela pesquisa

Nome: Débia Suênia da Silva Sousa

Instituição: Universidade de Campina Grande

Endereço Pessoal: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, Populares.

Telefone: 83 99616-0315

E-mail: debia.suenia@professor.edu.br

Declaro que estou ciente dos objetivos e da importância desta pesquisa, bem como a forma como esta será conduzida, incluindo os riscos e benefícios relacionados com a minha participação, e concordo em participar voluntariamente deste estudo.

Cajazeiras/PB, ____ de _____ de 2024

voluntário ou responsável legal

Prof^a. Dr^a. Débia Suenia da Silva Sousa
orientadora do estudo