OPEN ACCESS

ESCOLA DE HUMANIDADES
PUCRS

EDUCAÇÃO POR ESCRITO

Educação por escrito, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 1-11, jan.-dez. 2026
e-ISSN: 2179-8435

ARTIGOS

O brincar na percepção de professoras de Educação Infantil

Play in the perception of Early Childhood Education teachers

Rochele Rita Andreazza Maciel[1]
orcid.org/0000-0003-4524-399X
rramaciel@gmail.com

Bruna Rita Cardoso
orcid.org/0009-0009-3522-8148
bracardoso@ucs.br

Recebido em: 12 jul. 2026.
Aprovado em: 09 ago. 2026.
Publicado em: 26 out. 2026.

Resumo: As brincadeiras são essenciais para o desenvolvimento das crianças, e os professores que atuam na Educação Infantil podem oportunizar a elas aprendizagens significativas por meio da ludicidade. Assim, este estudo tem como objetivo discutir percepções docentes acerca de brincadeiras vivenciadas com as crianças de quatro anos. A pesquisa é de cunho qualitativo e de natureza exploratória, realizada por meio de entrevistas com três professoras da Educação Infantil que atuam no município de Caxias do Sul/RS. As entrevistas versaram sobre formação, planejamento e proposição de brincadeiras em processos educativos com a Educação Infantil. Pelos resultados obtidos, observou-se que há diferentes maneiras de planejar e proporcionar experiências desse movimentar no cotidiano vivido pelas crianças na escola. Quanto às práticas pedagógicas docentes, o lúdico está presente de forma intencional e constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento infantil. Além disso, as narrativas evidenciam que as brincadeiras favorecem a construção de conhecimentos, a socialização, a autonomia, a criatividade e a expressão das crianças, contribuindo para seu desenvolvimento integral. Conclui-se que o brincar ocupa papel central na Educação Infantil, demandando dos professores planejamento, sensibilidade e compreensão da sua relevância nos processos educativos, de modo a promover experiências significativas e adequadas às especificidades da infância.

Palavras-chave: brincadeiras; Educação Infantil; professores; processos educativos.

Abstract: Play is essential for children's development, and the teachers who work in early childhood education can provide them with meaningful learning opportunities through playfulness. Thus, based on interviews with teachers, this study aims to discuss teachers' perceptions of play activities experienced with four-year-old children. The research is qualitative and exploratory in nature and was conducted through interviews with three Early Childhood Education teachers who work in the city of Caxias do Sul (RS). The interviews addressed teacher education, planning, and the provision of play activities in Early Childhood Education. The results indicate that there are different ways to plan and provide movement experiences in children's daily school life. Regarding teachers' pedagogical practices, playfulness is intentionally present, and it is a fundamental element for children's development. Moreover, the narratives show that play favors the construction of knowledge, socialization, autonomy, creativity, and children's expression, contributing to their comprehensive development. The study concludes that play has a central role in Early Childhood Education, requiring teachers to plan sensitively and understand its importance in educational processes in order to promote meaningful experiences appropriate to the specificities of early childhood.

Keywords: play; Early Childhood Education; teachers; educational processes.

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob a licença CC-BY 4.0, que permite a cópia e redistribuição do material em qualquer formato e para qualquer finalidade, desde que a autoria original e os créditos de publicação sejam mantidos.

[1] Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, Brasil.

1 INTRODUÇÃO

Pra chupar
Tirar meleca
Furar bolo
Coçar ferida
Pintar de azul

Dedo!
Primeiro brinquedo
(Urbim, 1997a, p. 6).

Quando o brincar entra na vida humana? As respostas a essa questão estão associadas ao lugar de fala de quem tenta respondê-la. Tomando o poema "Dedo", de Carlos Urbim, que abre este artigo, ousamos pensar que o brincar nos acompanha desde muito cedo por meio de experimentações que vamos fazendo com nosso corpo. Atribuímos diferentes funções às partes do corpo, como, por exemplo, as assumidas pelos dedos, como mostra o poema. O brincar vai se transformando à medida que vamos crescendo e descobrindo modos de nos relacionarmos com o entorno.

Marcadas por inúmeras descobertas, as crianças têm no brincar o eixo central do seu desenvolvimento. Essa ação mobiliza a imaginação e a capacidade simbólica de meninos e meninas, os quais produzem sentidos em suas interações. A atividade lúdica integra o cotidiano infantil desde os primeiros anos de vida, manifestando-se de forma natural e espontânea. Assim, ao projetar suas experiências por meio do corpo, com gestos e movimentos, o indivíduo em formação vai se integrando a diferentes contextos. Para Buss-Simão (2016, p. 190), o corpo:

> Revela nossa singularidade em relação ao outro, nossa identidade pessoal e social. Por meio do corpo, dos gestos, dos movimentos, das sensações, as crianças, desde bebês, expressam sentimentos, exploram o mundo, estabelecem relações que implicam conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural.

Valendo-se do corpo, as crianças brincam, aprendem, exploram, descobrem, estabelecem relações consigo, com o outro e com o meio onde vivem. O que passa pelos corpos infantis, vivenciado de uma forma concreta, tende a fazer mais sentido, favorecendo a compreensão do ato e a tomada de consciência.

Se o brincar acompanha a construção de conceitos desde cedo, entendemos que a escola seria um ambiente que privilegiaria a brincadeira. Nos contextos da Educação Infantil, tal abordagem pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e motor, atuando diretamente, por exemplo, na resolução de problemas, na empatia, na construção de conceitos espaciais e temporais, entre outros pontos. Afinal, não é à toa que a brincadeira e a interação são eixos dessa fase escolar, conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1996b). De acordo com o documento, a brincadeira caracteriza as infâncias, promovendo aprendizagens e potencializando o desenvolvimento integral da criança.

Pela sua relevância, o brincar tem sido tema caro às nossas pesquisas. Entre estudos realizados, destacamos o artigo de Maciel (2023) que aponta a importância de prevalecer, nas práticas pedagógicas, o direito de as crianças brincarem na escola, valendo-se da Educação Física para se movimentar. Durante a pandemia de Covid-19, Maciel (2021) refletiu sobre o brincar no cotidiano escolar em turmas de Pré-escola (Pré II – Educação Infantil).

Este artigo vem, pois, dar continuidade aos nossos estudos e tem como objetivo, com base em entrevistas com professoras, discutir suas percepções acerca de brincadeiras vivenciadas no seu cotidiano com as crianças de quatro anos. Para efetivar a investigação, entrevistamos professoras que trabalham com crianças de quatro anos e valem-se do brincar no cotidiano escolar. A seguir, passamos a tratar da construção e discussão da empiria gerada na pesquisa.

2 MATERIAIS E MÉTODO

Numa terra de gigantes
Como havia antes
Todo mundo sonha alto

Nada é distante
O pernalta dá um salto
Atravessa o planalto

Depois, em passo lento
Vai daqui a livramento
(Urbim, 1997b, p. 16).

O poema "Dedo", que abre este artigo, ilustra o brincar em sua fase inicial da vida humana. Nele, o dedo é um elemento essencial do "ser brincante" no período em que o bebê ainda não se locomove de forma autônoma ou realiza apenas pequenos deslocamentos. Agora, no poema "Perna-de-pau", a criança já tem apoio externo a si para brincar e consegue mover-se por diferentes locais. As pesquisadoras, como a criança que se equilibra em pernas de pau, saem a campo equilibrando-se e passam a gerar dados acerca do tema da pesquisa. Ocupamo-nos aqui da investigação empreendida.

Este estudo caracteriza-se por ser uma pesquisa qualitativa, exploratória, realizada com um grupo de professoras. A pesquisa exploratória é o percurso escolhido para discutir saberes docentes em um contexto específico, no caso, Educação Infantil (Gil, 2002). Como estamos lidando com a natureza subjetiva e complexa dos saberes docentes, a flexibilidade da pesquisa exploratória ajuda a captar nuances que um modelo rígido ignoraria, e pode servir de base para futuras intervenções pedagógicas.

Para Gil (2002), a pesquisa exploratória é o estágio inicial de um processo investigativo, voltado a temas sobre os quais ainda se tem pouco conhecimento acumulado ou sistematizado. Habitualmente, envolve levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências com o problema e análise de exemplos. A escolha dessa metodologia deve-se à intenção de proporcionar maior familiaridade com o problema, pois visa a tornar o objeto de estudo mais explícito. O estudo contempla um caso específico, e os dados são gerados e interpretados à luz do referencial teórico e do objetivo trazido neste artigo.

O docente é o interlocutor empírico deste estudo, tendo a escola como cenário delimitado para a investigação. Compreende-se o ambiente escolar como o *locus* de efetivação do saber docente e como centro de produção de conhecimento; ao eleger a instituição como campo de pesquisa, reitera-se esse posicionamento. Configura-se, assim, a imersão na epistemologia da prática, desvelando o saber docente e a dinâmica institucional a partir da voz das entrevistadas.

A investigação ocorreu durante a pandemia de Covid-19 e articulou-se com a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II, no Curso de Licenciatura em Educação Física, em uma instituição de educação superior, de natureza privada, situada em Caxias do Sul. A pesquisa foi realizada em uma Escola de Educação Infantil, localizada em Caxias do Sul, interior do Rio Grande do Sul, que atendia à época 140 crianças em dois turnos. A escolha do educandário ocorreu porque uma das autoras atua no local. Assim, todas as professoras foram convidadas a participar da investigação a partir de um convite individual, expedido pela professora orientadora.

O material de campo foi constituído por entrevistas com três professoras que aceitaram participar do estudo. Elegemos esse instrumento para gerar os dados e elaboramos um roteiro com dez questões abertas sobre o tema da pesquisa. Entendemos que a entrevista é uma forma de interlocução ideal para escutar os sujeitos (professoras) e compreender a realidade numa abordagem exploratória. A conversa ocorreu após agendamento prévio, em encontro via plataforma Google Meet, devido à pandemia de Covid-19, e foi conduzida por uma das pesquisadoras.

Para identificar as participantes nas discussões, elas foram denominadas Professora 1, Professora 2 e Professora 3, em virtude dos cuidados éticos. A partir da coleta, os dados foram transcritos pelas pesquisadoras. Como se trata de estudo exploratório, após diversas leituras, elegemos para discussão eixos temáticos tratados a seguir.

3 TRATAMENTO E DISCUSSÃO SOBRE O MATERIAL DE CAMPO

Sopa de mocotó?
Depois do almoço
Tem tropa de osso!

A pouca distância
Um canto do pátio
Serve de estância

Brinquedo gaúcho
Já existia na vacaria:
Sepé era moço!

O negrinho do pastoreio
Também brinca de rodeio
Com esse gadinho de osso
(Urbim, 1997d, p. 22).

A brincadeira trazida no poema "Tropa de osso" está associada a resíduos derivados da sopa de mocotó. Os ossos, que seriam descartados, viram brinquedo e qualquer espaço é tomado como o campo onde a tropa de gado se reúne. Na pesquisa em tela, buscamos nas palavras das nossas interlocutoras sutilezas relacionadas ao lugar da brincadeira na Educação Infantil, mais pontualmente, nas práticas docentes. Com base nesses resquícios acerca do brincar, seguimos para o tratamento e a discussão dos dados construídos, apresentados a seguir.

A discussão dos resultados divide-se em três eixos, a fim de favorecer a compreensão do tema central e das questões da pesquisa. O primeiro, "interlocuções do planejamento do professor com/na escola", discute a formação das professoras, o tempo de experiência na área da educação e o tempo de atuação na escola de Educação Infantil em que a pesquisa foi realizada, permitindo conhecer um pouco mais sobre a formação e a experiência das profissionais entrevistadas. O segundo, "brincadeiras vivenciadas na escola", apresenta elementos sobre as brincadeiras de que as crianças mais gostam e suas preferências nas experiências de movimento. Por fim, o terceiro eixo, "contribuições das brincadeiras na Educação Infantil", aborda os benefícios das brincadeiras para o desenvolvimento integral das crianças, bem como as narrativas das professoras sobre sua relevância na Educação Infantil.

3.1 INTERLOCUÇÕES DO PLANEJAMENTO DO PROFESSOR COM/NA ESCOLA

Refletir sobre a formação docente implica olhar para a qualidade do ensino ofertado e para as teorias e metodologias que fundamentam a práxis. O professor assume o compromisso de impulsionar o desenvolvimento integral das crianças por meio de experiências pedagógicas e interações sociais. Cabe a ele, outrossim, internalizar e partilhar valores éticos e morais a partir de vivências como brincadeiras e rodas de conversa. Nesse sentido, Gomes (2018, p. 23) corrobora a relevância dessa preparação ao afirmar que, para atuar com o público infantil, é necessário

> Trazer elementos formativos em diálogo com a pessoa, com o sujeito que está sendo formado, de modo a responsabilizá-lo nos planos individual, mas também coletivo, com a formação das novas gerações, em especial, considerando que se trata de educação de adultos que carregam histórias de vida e experiências a serem continuamente ressignificadas.

Para atuar na Educação Infantil, é necessário, no mínimo, o curso de Magistério ou ter concluído Pedagogia, conforme o art. 62 da Lei nº 9.394 (Brasil, 1996a). Pela formação inicial, o professor tem a base para atuar na docência, mas o investimento em sua profissão tende a ser constante. No caso do universo da pesquisa, buscamos conhecer o perfil das professoras. Duas têm Magistério e graduação em Pedagogia, e somente uma das professoras tem especialização em psicomotricidade.

Nas entrevistas, perguntou-se há quanto tempo as professoras atuavam na área da educação. Todas têm experiência na área, sendo a Professora 3 a mais experiente, com 23 anos de atuação, seguida da Professora 1, com 19 anos, e da Professora 2, com 6 anos de atuação docente. Cabe destacar o quanto é importante que as professoras de Educação Infantil tenham experiência no cotidiano com as crianças para complementar sua formação. Nesta etapa de ensino, exige-se do profissional um olhar atento e afetivo, que se manifeste, por exemplo, no uso de diferentes tons de voz conforme cada situa-

ção: para contar uma história, chamar a atenção, orientar a turma e conduzir as atividades, bem como para escutar as crianças, que são atentas a tudo e a todos.

Entretanto, destacamos que a qualidade da prática pedagógica não depende apenas do tempo de experiência. Professores em início de carreira também desenvolvem práticas potentes, especialmente quando contam com processos de formação inicial consistentes, acompanhamento pedagógico, espaços de reflexão coletiva e oportunidades de diálogo com profissionais mais experientes. A interlocução entre docentes com diferentes trajetórias fortalece o trabalho pedagógico, favorecendo a circulação de saberes, a inovação e a construção coletiva de práticas qualificadas na Educação Infantil.

Sobre como as professoras organizam o planejamento, temos respostas distintas. A Professora 1 responde que "*o tema a ser abordado, é de acordo com a faixa etária, planejamento semanal, com objetivos e atividades a serem realizadas*"; já a Professora 2 aponta que é composto por "*Título, objetivo, habilidade, forma de avaliação, a descrição das atividades e anexos*" e a Professora 3 afirma que organiza o planejamento por: "*Faixa etária, objetivos, competência e habilidades, interesse dos alunos, e inclusão da BNCC e LDB*". Em todas as respostas, percebemos que as professoras seguem uma organização baseada em tópicos específicos. Porém, um ponto chama a atenção: elas atuam na mesma escola e não seguem as mesmas orientações sobre o planejamento. Isso acontece porque, na escola em que as professoras atuam, há autonomia docente para elaborá-lo, mas ele deve estar de acordo com o Projeto Político-Pedagógico. No planejamento, não há uma receita que aponte a forma como o Projeto Político-Pedagógico deve ser realizado. Trata-se do modo como cada instituição de ensino se organiza e, assim, o professor planeja da forma como deseja, como é mais eficiente para ele, pois importam as ações pedagógicas e as intervenções que serão feitas com as crianças. O planejamento serve para guiar e nortear o professor, a fim de que os encontros sejam provocativos às crianças.

Na sequência da entrevista, as professoras foram questionadas sobre como incluem as brincadeiras no planejamento. As respostas foram distintas, pois cada professora parte de uma perspectiva diferente. A Professora 1 relata: "trabalha *com o material de apoio da Positivo, e em cima disso, procura trabalhar com as habilidades e desenvolvimento cognitivo, de criação, para a criança criar com materiais alternativos*". Podemos observar que, pelo relato, a entrevistada procura integrar as atividades presentes no livro com as brincadeiras dirigidas, dando ênfase às habilidades de cunho cognitivo e à criação. Já a Professora 2 relata: "intercala *as atividades de movimento dirigido e livre, e inclui brincadeiras com jogos, bolas, cordas e movimentos mais amplos*". A disponibilização de diferentes materiais amplia possibilidades do brincar, enriquece as interações e atribui novos significados às vivências corporais, favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Brincadeiras e jogos estão presentes no cotidiano escolar da criança e trazem, além da diversão, princípios e valores morais. É possível perceber a relevância de oportunizar esses momentos de jogos e brincadeiras, para que as crianças interajam, construam conhecimentos e desenvolvam diversas habilidades. A Professora 3 relatou:

> [...] a maior parte do seu planejamento é através das brincadeiras, ela ainda ressalta a importância de aprender brincando. Detalhou que tinha os registros no papel, mas em tudo o que ela pudesse incluir as brincadeiras ela incluía.

Nesse sentido, notamos a flexibilidade e o olhar docente diante do brincar. Brincar pode e deve ser amplo para as crianças. A partir desta visão da professora, citamos Cunha (2008, p. 14) ao expor que "o brincar desenvolve as habilidades de uma forma natural, sem cobranças, pois brincando aprende a se socializar desenvolvendo a motricidade, o pensamento, a criatividade, sem cobrança e sim com prazer".

Enfim, ao trazer as interlocuções e os processos de planejamento vivenciados pelas pro-

fessoras na escola em torno das brincadeiras, sublinhamos que os docentes vêm fortalecendo a compreensão de sua atribuição e responsabilidade no ato de educar. Dessa forma, contribuem para que o cotidiano escolar se torne um espaço prazeroso de viver e conviver, reconhecendo que, por meio das brincadeiras, elas aprendem, interagem, constroem conhecimentos e se desenvolvem integralmente.

3.2 BRINCADEIRAS VIVENCIADAS NA ESCOLA

O professor tem um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, pois ele é o profissional que vai planejar e propor as atividades para que as crianças se desenvolvam. Para Wajskop (2012, p. 45), o adulto tem papel especial:

> Elemento integrante das brincadeiras, ora como observador e organizador, ora como personagem que explicita ou questiona e enriquece o desenrolar da trama, ora como elo de ligação entre as crianças e os objetos. E, como elemento mediador entre as crianças e o conhecimento, o adulto deve estar sempre junto às primeiras, acolhendo suas brincadeiras, atento às suas questões, auxiliando-as nas suas reais necessidades e buscas em compreender e agir sobre o mundo em que vivem.

De acordo com Wajskop (2012), o professor é um mediador: ele proporciona ambiente adequado para as brincadeiras e deve estar atento para que tudo ocorra da melhor maneira, promovendo brincadeiras espontâneas, de exploração, de descobertas, articulando a brincadeira à aprendizagem e, assim, atingindo o objetivo principal de sua aula.

Durante a entrevista, as professoras foram questionadas acerca de experiências lúdicas proporcionadas às crianças. Nesse sentido, indagou-se às interlocutoras: "Quais são as brincadeiras de que as crianças mais gostam?" As respostas se complementam, pois as professoras mencionam tipos semelhantes de brincadeiras preferidas pelas crianças. A Professora 1 relata: "*as brincadeiras que as crianças têm preferência, são sempre aquelas que têm mais movimento, ludicidade, aquelas em que eles conseguem interagir ao mesmo tempo com o adulto e sendo espontâneas*". Desse modo, entendemos que a criança vive em um mundo no qual há interação, seja com o próprio corpo, com objetos, com os colegas. A infância é marcada pelo movimento, e as crianças não permanecem paradas por muito tempo, pois o conhecimento se dá por meio do corpo. Experimentar, vivenciar e tocar integram as experiências das crianças, e o movimento faz parte da experiência da criança, assim como a ludicidade. O lúdico pode facilitar a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colaborar para a saúde mental, facilitar processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

As crianças realizam e gostam de brincadeiras espontâneas, aquelas que ocorrem por prazer e diversão. Para além dessa diversão, há construção de conhecimentos e processos de socialização e aprendizagem, conceitos citados pela Professora 1 e que são fundamentais para o desenvolvimento das crianças. A Professora 2 relata: "as brincadeiras *que envolvem competição geram bastante empolgação nas crianças*". A resposta da Professora 3 foi similar, pois afirmou que "*as crianças gostam muito de brincar livre, mas quando eu fazia alguma brincadeira dirigida, eu via que aquelas que tinham algum tipo de competição, que tinha um 'quem ganhou, quem não ganhou' eram as preferidas deles*". A competição está presente no nosso dia a dia e está vinculada à vida das crianças, seja em uma simples brincadeira, seja em relação aos objetos que possuem ou mesmo nas falas, pois sem perceber os adultos inserem as crianças nesse meio competitivo.

A competição tem seu lado positivo e negativo. As crianças adoram competir, brincar de quem "ganha", mesmo que não ganhem nada: a ação simbólica de ganhar já as satisfaz. Porém, o equilíbrio entre a competição e a cooperação seria o ideal. Nesse sentido, cabe ao professor equilibrar a proposição das experiências, bem como saber mediar essas brincadeiras. Freire (1992) equipara a importância do brincar cooperativamente em grupos com a importância de aprender a escrever, uma vez que brincadeiras cooperativas devem estar presentes no cotidia-

no das crianças, pois ensinam princípios de que precisamos um do outro.

As docentes também foram questionadas sobre os locais utilizados para a realização das brincadeiras, considerando que a organização do ambiente constitui um elemento essencial na promoção do desenvolvimento infantil. Um espaço planejado de forma intencional, desafiador e coerente com os objetivos pedagógicos amplia as possibilidades de explorar, interagir e se movimentar, favorecendo as habilidades motoras previamente identificadas como prioritárias. Nesse sentido, quanto à organização do espaço para a implementação de atividades dirigidas, percebeu-se a ausência de um padrão fixo para a disposição dos materiais. Segundo os relatos, as próprias crianças auxiliavam no transporte dos recursos pedagógicos até a área escolhida para a vivência. A Professora 1 relata que "*deixava os alunos escolherem com quais materiais gostariam de brincar e ela escolhia, principalmente, bolas, cordas e bambolês. No primeiro momento, deixava-os explorarem e, no segundo momento, ela conduzia as brincadeiras*". Por meio da fala da Professora 1, percebemos que as crianças têm a opção de escolher com quais materiais querem brincar. Ouvir as crianças é essencial, pois elas se sentem valorizadas quando as ouvimos. Mas a professora também determinava alguns materiais, ou seja, as crianças ficavam felizes por brincar com um material que haviam escolhido, e a professora conseguia implementar o que havia planejado, pois na brincadeira também estavam materiais que havia proposto.

A Professora 2 relatou que, nas "*atividades livres, deixa os materiais expostos, bambolês, bolas, cordas e está ali para direcionar a brincadeira em que eles estão interessados naquele momento*". A Professora 2 alerta que, no circuito, o material deve estar exposto para despertar a curiosidade da criança e, de fato, quando o espaço está organizado, as crianças ficam curiosas, querendo brincar e saber o que a professora preparou para aquela aula. Já a Professora 3 informou:

> [...] as crianças ajudavam na disposição dos materiais, para que eles observassem como se prepara o espaço, e organiza o material, então ela sempre pedia para que os alunos a ajudassem a pegar e guardar os materiais até para eles terem uma certa responsabilidade.

A Professora 3 trouxe uma perspectiva diferente, relacionada ao desenvolvimento da responsabilidade e da percepção de organização pelas crianças, à compreensão de que cada material tem seu lugar e à possibilidade de realizar diversas brincadeiras mediante a organização do espaço.

Percebemos que cada professora tem a sua visão, a sua maneira de ensinar e que cada uma valoriza as crianças de forma diferente. A organização intencional do espaço para as brincadeiras favorece a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança. Acerca disso, Wajskop (2012, p. 45) explica:

> O adulto deve ser elemento integrante das brincadeiras, ora como observador e organizador, ora como personagem que explicita ou questiona e enriquece o desenrolar da trama, ora como elo de ligação entre as crianças e os objetos.

Conforme relatos das interlocutoras, há momentos em que as crianças exploram e as professoras são apenas observadoras; em outros momentos, as docentes organizam o espaço, explicam e deixam as crianças brincarem. Constatamos que as professoras são esse elo entre os objetos e as crianças. As vozes das professoras, em síntese, evidenciaram como ocorrem e são vivenciadas as práticas relacionadas às brincadeiras, bem como as preferências das crianças pelas brincadeiras.

3.3 CONTRIBUIÇÕES DAS BRINCADEIRAS PARA AS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Brincadeiras fazem parte do mundo das crianças e proporcionam momentos agradáveis, dando espaço à criatividade e à construção do conhecimento. A Educação Infantil caracteriza-se como um período de grande aprendizagem para as crianças. É possível perceber isso em uma brin-

cadeira tradicional e folclórica como amarelinha, na qual estão presentes noções espaciais, por meio de conceitos como frente, atrás e lados, além da identificação de numerais, pois a amarelinha inicia no número um e acaba no número dez. Sobre essa mesma brincadeira, Freire (1992, p. 126) expõe:

> O fato de a criança saber orientar-se espacialmente na amarelinha, deslocando-se, ora para um lado, ora para outro, ora para frente, significa o saber fazer, uma inteligência corporal, que é resultado das interações realizadas entre ela, sujeito, com seus recursos corporais, e os elementos do meio que brinca.

Esse é apenas um exemplo sobre conhecimentos que se efetivam em brincadeiras corporais vivenciadas pelas crianças.

As brincadeiras também contribuem para a socialização das crianças. Quando o grupo se reúne para brincar, interagindo entre si e trocando ideias, as crianças exercitam o convívio social. A criança, vale lembrar, é um ser sociável, e as brincadeiras potencializam a socialização.

O brincar atua diretamente no desenvolvimento afetivo, pois permite à criança vivenciar e expressar uma ampla gama de sensações, como o prazer, a diversão, a autoconfiança e as frustrações de ganhar ou perder. Por meio das atividades lúdicas e dos jogos, torna-se possível observar essas reações e, consequentemente, auxiliar os pequenos a lidar com seus sentimentos. Fica evidente, portanto, que as aulas de movimento promovem o desenvolvimento integral da criança, abrangendo as dimensões cognitivas, sociais e emocionais.

Pela relevância do tema, as professoras foram questionadas sobre o que pensam e sobre a importância das brincadeiras para as crianças na Educação Infantil. De acordo com a Professora 1,

> *[...] as brincadeiras são fundamentais, Educação Infantil sem brincadeiras não existe. Algumas bem brincadas outras deixando eles desenvolverem a criatividade, autonomia para escolherem. Eu acho, não eu tenho certeza que Educação Infantil sem brincadeiras não é Educação Infantil.*

A Professora 2 relata:

> *As brincadeiras são o ponto de partida para tudo, não adianta por exemplo você querer cobrar que a criança consiga ocupar o espaço correto de uma folha, que ela consiga pintar corretamente dentro do espaço, se ela não for bem trabalhada nas brincadeiras na Educação Infantil, porque além de desenvolver a autonomia e a autoestima das crianças, que trabalha junto com tudo isso, a brincadeira direciona, para vários outros pontos depois. Então é de extrema importância e não pode ser deixada de lado.*

As brincadeiras são essenciais na Educação Infantil, conforme se observa na citação a seguir:

> O tempo de infância atual pode ser marcado pelas possibilidades de brincar, quando a imaginação e a criação se articulam para ampliar a sua via cultural, sendo também de onde partem suas criações, para a construção de diferentes capacidades, habilidades e valores (Maciel, 2012, p. 28).

A infância, conforme a autora, é marcada pelo desenvolvimento, pelas descobertas e pela construção de conhecimentos, constituindo um período em que as qualidades das crianças se articulam e criam possibilidades de aprendizagem por meio de atividades que apreciam: o brincar. A imaginação e a criação estão presentes em todas as brincadeiras, fazendo com que a criança adquira e internalize habilidades, ocorrendo, assim, aprendizagens significativas.

Sobre esse mesmo ponto, a Professora 3 afirma:

> As brincadeiras tanto as livres quanto as dirigidas são fundamentais. A criança na faixa etária da Educação Infantil ela aprende muita coisa brincando, a questão da socialização, da cooperação das regras, eles se expressam através das brincadeiras. Nas brincadeiras de fantasias, de jogos simbólicos, eu adorava ver como eles criavam, como eles interpretavam papéis ali sem pretensão nenhuma de que alguém fosse estar julgando ou dizendo se estava certo ou errado. A autonomia deles também é muito grande, eles conseguem se organizar para brincar, eles aprendem a respeitar, eles experimentam os materiais. Às vezes a gente dá um material para brincar com uma intenção e quando tu vais ver eles usaram para uma coisa completamente diferente. Então eu acho que o brincar é essencial, é fundamental. Que bom né que a gente na educação infantil tem isso bem presente deles aprenderem brincando.

A posição da professora demarca a questão dos jogos simbólicos, da imaginação, da auto-

nomia, mas sublinhamos que as crianças têm diferentes representações para brincar com o mesmo objeto. Freire (1992, p. 53), sobre esse ponto, explica: "Quando a criança brinca, a criança coloca em jogo, tudo que adquiriu, bem como, vai em busca de novas aquisições de maior nível". É isso que a criança faz: ela cria, recria diversas situações na mesma brincadeira, porém com significados diferentes, cada vez mais se aproximando do universo social.

As professoras trouxeram aspectos relevantes, contribuindo para pensar as brincadeiras no desenvolvimento das crianças. Elas têm percepções diferentes sobre as brincadeiras, mas reconhecem o brincar como fundamental para essa faixa etária. As entrevistas nos ajudam a refletir sobre como seria a vida das crianças sem o brincar. Não conseguimos imaginar a infância sem o prazer de criar, inventar, imaginar e toda a diversão que vem junto com o ludismo, ou seja: "*Educação Infantil sem brincadeiras não é Educação Infantil*"; ou que "*As brincadeiras são ponto de partida para tudo*" e ainda: "*Que bom, que a gente na Educação Infantil tem isso bem presente deles aprenderem brincando*".

Pelas posições das professoras, observamos que um profissional que tem conhecimento sobre o papel das brincadeiras na Educação Infantil sabe como deve intervir por meio de brincadeiras, sejam elas livres ou dirigidas. O profissional que utiliza o brincar como ponto de partida em seu cotidiano só tem a ganhar, pelo fato de as crianças aprenderem com prazer, desenvolvendo habilidades necessárias por meio do brincar.

As entrevistadas foram questionadas sobre *a importância das brincadeiras para as crianças.* As respostas das professoras foram distintas, e cada uma apresentou sua percepção sobre as brincadeiras. A Professora 1 afirma:

> É fundamental na parte socioafetiva, na parte social, na parte de acomodações de frustrações, porque as brincadeiras, elas desafiam as crianças, trabalhando com essa parte emocional, e toda essa parte social, porque algumas brincadeiras trazem essa parte de partilha. Exemplo: trabalhar com a criança essa questão de dividir brinquedos, esperar sua vez, de perder e ganhar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que o brincar contribui para diferentes aprendizagens e para o desenvolvimento integral da criança:

> O brincar, caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral da criança. É através desta interação com o meio em que as crianças vivem, que o brincar proporciona uma série de aprendizagens e de desenvolvimentos de habilidades (Brasil, 2017, p. 37).

Ao se mencionar o desenvolvimento "integral", contemplam-se, como apontou a Professora 1, questões socioafetivas, motoras, cognitivas, morais e éticas. Uma série de possibilidades pode ser trabalhada a partir de uma simples brincadeira, do cotidiano. Uma breve fala em uma brincadeira, nas trocas de experiências entre as crianças, pode ser uma forma de aprendizagem. A Professora 3 sinaliza: "*A grande importância da brincadeira, é uma oportunidade para a criança se desenvolver integralmente*". A Professora 2 complementa: "É o momento *onde elas se expressam, é o momento onde elas se sentem importantes, que elas conseguem construir, realmente o seu desenvolvimento*".

Observamos que as reflexões docentes subsidiaram o desenvolvimento do artigo. Ouvir as profissionais da educação, que falam com propriedade dos benefícios que as brincadeiras trazem para as crianças, foi essencial. Cada uma trouxe seu ponto de vista, e as respostas se interligaram, evidenciando aspectos de um saber docente que vai sendo construído. Não trazem uma receita de como ensinar. Cada uma ensina de modo próprio, buscando contribuir para uma educação de qualidade para as crianças da Escola de Educação Infantil.

4 CONCLUSÃO

Todo mundo sonha
Com um saco cheio
Pra brincar no recreio

Se o sonho acontece
Acorda a lembrança
De cada criança

– Se o meu é pequeno
O teu é maior!
Cada um põe no saco
O que acha melhor
(Urbim, 1997c, p. 25).

A criança sonha com um saco de brinquedos. Espera-se que o professor que atua na Educação Infantil carregue, em seu saco, um acervo de brincadeiras para disponibilizar e envolver as crianças. Com base no objetivo traçado para esta pesquisa, foi possível perceber a relevância do conhecimento teórico presente nos processos educativos vividos com as crianças.

As professoras entrevistadas apresentam experiência na atuação docente, e as percepções que expressam sobre o brincar são resultado tanto de conhecimentos construídos em seus processos formativos quanto das experiências desenvolvidas ao longo de suas trajetórias profissionais na Educação Infantil. Já em relação ao planejamento, as professoras dessa escola têm autonomia para planejar. Consequentemente, cada professora tem sua forma de planejar, com alguns tópicos diferentes, mas todas apresentam título ou tema a ser trabalhado e objetivos da aula. Cada professora tem suas particularidades. Esse grupo de docentes também deixou claro que inclui brincadeiras em seus planejamentos, variando o material de apoio que a escola disponibiliza, bem como possibilitando que, por meio de brincadeiras dirigidas, as crianças construam aprendizagens.

A discussão dos dados sublinha que a inserção do brincar no fazer docente na Educação Infantil transcende a mera distração ou preenchimento do tempo pedagógico, configurando-se como o eixo estruturante de uma práxis intencional e emancipatória. Ao reconhecer o brincar como a linguagem fundamental da infância, o professor ressignifica sua atuação e assume o papel de mediador de culturas e saberes. Por meio da organização do tempo, do espaço e dos materiais, nossas entrevistadas criam zonas de desenvolvimento e desafios que mobilizam a imaginação, a sociabilidade, a autonomia e a cognição. Assim, a ludicidade deixa de ser um recurso acessório e assume o estatuto de direito e princípio metodológico indispensável para a aprendizagem integral na primeira infância.

Sob essa ótica, a intencionalidade pedagógica que ancora o brincar guiado evidencia o compromisso ético e político do professor com as especificidades do público infantil. A mediação docente durante as interações lúdicas permite, por exemplo, mapear as hipóteses das crianças, mediar conflitos e potencializar a apropriação do mundo ao seu redor. Ao articular os referenciais teóricos com as vivências práticas cotidianas, como o jogo simbólico e as rodas de conversa, o professor promove o desenvolvimento de competências socioemocionais, éticas e motoras.

Conclui-se que as professoras dessa Escola de Educação Infantil entendem que as brincadeiras, na primeira etapa da vida, são essenciais para o desenvolvimento integral das crianças, sendo o ponto de partida para diversas experiências e aprendizagens vividas pelas crianças na escola. Assim, as brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, pois, enquanto brinca, ela cria, interage, socializa, compartilha, imagina, experimenta e resolve situações-problema. Além disso, constrói conhecimentos de maneira prazerosa, ao mesmo tempo em que expressa sentimentos, emoções e experiências que fazem parte de seu universo. Consolidar o brincar no fazer docente é reafirmar a identidade da Educação Infantil como um espaço de cuidado, educação e respeito à singularidade dos sujeitos brincantes. Nesse contexto, o professor desempenha papel fundamental ao planejar e mediar experiências com brincadeiras, organizando espaços, tempos e materiais que favoreçam interações, aprendizagens e o desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. A etapa da Educação Infantil. *In:* BASE Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 abr. 2024.

BRASIL. Artigo 62 da Lei Número 9.394: Lei de 20 de dezembro de 1996a. *Jusbrasil*, 1996. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11686325/artigo-62-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996. Acesso em: 27 abr. 2024.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 maio 2026.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento nos campos de experiências da base nacional comum curricular para educação infantil. *Debates em Educação*, *[s. l.]*, v. 8, n. 16, p. 184, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/2405. Acesso em: 7 jun. 2026.

CUNHA, Eugênio. *Afeto e Aprendizagem*: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro.* São Paulo: Scipione, 1992. 224 p.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Marineide de Oliveira. *Formação de professores na Educação Infantil*: conquista e realidade. Santos: Universitária Leopoldianum, 2018. 23 p.

MACIEL, Rochele Rita Andreazza. MACIEL, Rochele Rita Andreazza; PISTORELLO, Maria Luisa de Lima Costa. Estágio supervisionado: experiências brincantes de "se-movimentar" na infância. *Revista Cocar, [s. l.]*, v. 19, n. 37, 2023. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7525Acesso em: 5 jun. 2026.

MACIEL, Rochele Rita Andreazza. MACIEL, Rochele. Rita Andreazza; GIACOMIN, Melina Sauer.; CORSO, Daniela. O brincar na escola durante a pandemia de 2020: um relato de experiência. *Revista Cocar, [s. l.]*, v. 15, n. 32, 2021. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4182 Acesso em: 5 jun. 2026.

MACIEL, Rochele Rita Andreazza. *Linguagem poética e corporal*. Local: Caxias do Sul: Editora, EDUCS, 2012.

URBIM, Carlos. Dedo. *In*: URBIM, Carlos. *Saco de brinquedos*. Porto Alegre: Projeto, 1997a. p. 6.

URBIM, Carlos. Perna-de-pau. *In*: URBIM, Carlos. *Saco de brinquedos*. Porto Alegre: Projeto, 1997b. p. 16.

URBIM, Carlos. Saco de brinquedos. *In*: URBIM, Carlos. *Saco de brinquedos*. Porto Alegre: Projeto, 1997c. p. 25.

URBIM, Carlos. Tropa de osso. *In*: URBIM, Carlos. *Saco de brinquedos*. Porto Alegre: Projeto, 1997d. p. 22.

WAJSKOP, Gisela. *Brincar na Educação Infantil.* 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Rochele Rita Andreazza Maciel

Pós-doutora em Educação pela UNIFESP e pela Universidade de Caxias do Sul. Doutora e Mestre em Educação pela UCS. Estágio de doutoramento sanduíche na Università Degli Studi di Firenze. Especialização em Metodologia de Ensino. Psicomotricidade Relacional e graduação em Licenciatura Plena em Educação Física e Pedagogia.

Bruna Rita Cardoso

Acadêmica do curso de Educação Física da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

Endereço para correspondência

Rochele Rita Andreazza Maciel

Rua Francisco Getúlio Vargas, n. 1130

Petropólis, 95070-560

Caxias do Sul, RS, Brasil

Como citar este artigo

Andreazza Maciel, R. R., & Cardoso, B. R. O brincar na percepção de professoras de Educação Infantil. Educação Por Escrito, e50269. https://doi.org/10.15448/2179-8435.2026.1.50269

Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.